

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENERLERİN YABANCI DİL
KAYGILARININ VE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Esin GÜNEŞ ŞAHİN

Danışman

Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

Erzincan/2021

TEZ BİLDİRİMİ

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yabancı Dil Kaygılarının ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 16/04/2021

Esin GÜNEŞ ŞAHİN

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN YABANCI DİL KAYGILARININ VE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Esin GÜNEŞ ŞAHİN

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi
Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Nisan 2021**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

ÖZET

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygı seviyeleri ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve öğrenmeye dair tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada Kilis, Gaziantep ve Hatay illerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki 115 öğrenci örneklem olarak alınmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dil kaygısı ile öğrenmeye ilişkin tutumlarını tespit edebilmek amacıyla öncelikle alanyazın taraması yapıp mevcut ölçekler incelenmiştir. Bu doğrultuda Sevim (2019) tarafından geliştirilen “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” ile Kara (2010) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve öğrenmeye ilişkin tutumları yaş, üniversite ve öğrenim durumu değişkenleri açısından ele alınmış ve bu değişkenler ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmada C1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve yabancı dil öğrenme kaygılarında cinsiyet ile öğrenim gördükleri il açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi açısından ise öğrenmeden beklenti ile öğrenmeye açıklık alt boyutlarında lisansüstü öğrencilerin; öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutunda ise lisans öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi bakımından yabancı dil kaygı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilere bakıldığında anlama-anlatma alt boyutunda lisans öğrencileri yönünde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öğrenmeye ilişkin tutum ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiye göre; öğrencilerin öğrenmenin doğasını anladıkça öğrenmeye ilişkin kaygılarında azalma olduğu, öğrenmeden beklentilerinin arttığı ve öğrenmeye daha açık oldukları görülmektedir. Yine ders süreci arttıkça Türkçeyi gündelik hayatta kullanma artmakta ve anlama-anlatma becerileri gelişmektedir. Buna karşın ders sürecinin artmasının ve anlama-anlatma becerilerinin gelişmesinin, öğrencilerin yaşadıkları kaygıyı arttırdığı, ulaşılan sonuçlar arasındadır. Elde edilen sonuçlardan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere özellikle öğrenmenin doğasına yönelik ders / ünite ayrılması yararlı olacaktır. Ayrıca yabancı dil kaygısı farkındalığını oluşturmak adına öğrencilerin, kaygı ile ilgili sürecin başında bilgilendirilmesinin süreci olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi, öğrenme, kaygı, tutum.

THE ANALYSIS OF THE ATTITUDES TOWARDS LEARNING AND FOREIGN LANGUAGE ANXIETIES OF TURKISH LANGUAGE LEARNERS AS A FOREIGN LANGUAGE

Esin GÜNEŞ ŞAHİN

**Erzincan Binali Yıldırım University, Social Sciences Institute Turkish
Education Department Master's Thesis, April 2021**

Thesis advisor: Assoc. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

ABSTRACT

The aim of this study is to define the relationship between foreign language anxiety levels and attitudes towards the learning of the students who learn Turkish as a foreign language. In addition to this, students' foreign language anxiety and attitudes towards learning were analyzed in terms of various variables.

The target population consists of 115 students at C1 level learning Turkish as a foreign language in Kilis, Gaziantep and Hatay provinces in this research in which correlational survey model was used.

A literature review was carried out and the existing scales were tested in order to determine the foreign language anxiety and attitudes towards learning of students who study Turkish as a foreign language. For this reason, “Turkish Learning Anxiety Scale of Foreigners” developed by Sevim (2019) and “The Scale of Attitudes Toward Learning” developed by Kara (2010) were used as a tool to collect data. Students' foreign language anxiety and attitudes towards learning were discussed in terms of age, university, and educational status variables; and it was investigated whether there is a meaningful relationship between these variables and their attitudes towards learning and anxiety about learning foreign languages.

It has been concluded that there is no significant difference in the attitudes towards learning and foreign language learning anxiety of students studying at C1 level in terms of gender and the province in which they study. In terms of educational level, a significant difference on the sub-dimensions of expectation for learning and

openness to learning on behalf of postgraduate students and on the sub-dimension of anxiety related to learning on behalf of graduate students has been identified. Considering data obtained from the sub-dimensions of the foreign language anxiety scale in terms of education level, it was found that there is a significant difference in the comprehension-expressing sub-dimension for undergraduate students.

On the basis of the relationship between learning attitudes and foreign language learning anxieties, it is seen that as students understand the nature of learning, their learning anxieties decrease, their learning standards increase, and they become more responsive to learning. In addition to this, the use of Turkish in everyday life increases and comprehension- expression skills develop as the course process increases. In contrast to this, increasing the course process and developing comprehension-telling skills are among the acquired results, which increase the anxiety experienced by students. With reference to the obtained results, it will be beneficial to separate lessons / units especially for the nature of learning for the students learning Turkish as a foreign language. Furthermore, it is assumed that educating students about anxiety at the beginning of the process would positively impact the process in order to build knowledge of foreign language anxiety.

Keywords: Learning Turkish as a foreign language, learning, anxiety, attitude

ÖN SÖZ

İnsan, yaşadıklarının ve öğrendiklerinin ürünü olarak kendi basamaklarını çizer. Hayat boyu kaç basamak ilerleyeceği, kaç basamak gerileyeceği öğrenmeye olan tutumuyla ilgilidir. Bu tutum olumluysa basamakları çıkmak kadar bazen tökezlemenin de çok şey öğrettiğini bilir. İnsanın bu basamakları tırmanırken en iyi yaveri ise “dil”dir. Söz konusu öğrenme olunca sadece tek bir dil bilmek yetmez, yeni diller keşfetmek gerekir. Yabancı bir dili öğrenmeyi çeşitli yollarla etkileyen ya da etkilediği düşünülen faktörlerin dil öğrenmede ne derecede belirleyici olduğu fikrinden hareketle yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan kaygı ve öğrenmeye ilişkin tutum arasındaki ilişkiye dair sorulara ışık tutmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde problem durumuna, çalışmanın amacına, önemine ve tanımlara değinilmiştir. İkinci bölümde kaygı, yabancı dil kaygısı, yabancı dil kaygı türleri, yabancı dil kaygısının olası nedenleri, öğrenmeye ilişkin tutum ve alanyazın ile ilgili kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturan yöntem kısmında; evren ve örneklem, veri toplama araçları, ölçekler ve tezin uygulama süreci verilmiştir. Dördüncü bölümde uygulama süreci sonrası elde edilen bulgular sunularak yorumlanmıştır. Tezin sonuç, tartışma ve öneri bölümünü içeren beşinci bölümünde ise teze ait sonuçlar araştırma soruları ışığında tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Hem bu çalışmada hem de yüksek lisans sürecinde benden yardımlarını ve desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanın Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN’a; başta çalışmanın nicel boyutu olmak üzere çalışmaya yol gösteren ve bilgi birikimiyle beni yönlendiren Prof. Dr. Ahmet KARA’ya; zamanını, bilgilerini, samimiyetini esirgemeyen Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ’a; önerileriyle tezin bilimsel anlamda geliştirilmesine katkı sunan Prof. Dr. Ahmet AKKAYA’ya; uygulama sürecindeki kıymetli destekleriyle çalışmaya büyük katkı sağlayan Dr. Sedat EROL’a; desteğini sadece bu çalışmada değil her zaman yanımda hissettiğim Dr. Gülşah METE’ ye teşekkür eder, saygılar sunarım.

Son olarak eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi her türlü fedakârlıkla bana destek olan annem, babam ve abime; yüksek lisans eğitimim süresince benimle birçok

zorluğa katlanarak birlikte geçireceğimiz zamandan fedakârlık yaparak sevgi ve sabırla bana sürekli destek olan eşim Tuğrul Gökmen'e ve öğrenmenin hayat boyu devam ettiğini öğretmek istediğim biricik kızım Tomris Lina'ya sonsuz sevgilerimle teşekkür ediyorum.

Esin GÜNEŞ ŞAHİN



İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
KISALTMALAR	XI
TABLolar DİZİNİ	XIII

I. BÖLÜM

I. GİRİŞ

I. 1. Problem Durumu.....	1
I. 2. Problem Cümlesi.....	6
I. 3. Araştırmanın Amacı.....	6
I. 4. Araştırmanın Önemi.....	7
I. 5. Varsayımlar.....	9
I. 6. Sınırlılıklar.....	9
I. 7. Tanımlar.....	10

II. BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

II. 1. Kaygı.....	11
II. 1. 1. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı.....	13
II. 1. 2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Türleri	15
II. 1. 2. 1. Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı.....	17
II. 1. 2. 2. Sürekli ve Durumluk Kaygı.....	18

II. 1. 2. 3. Sınav Kaygısı.....	21
II. 1. 3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Nedenleri.....	22
II. 1. 4. Kaygıyla İlgili Araştırmalar.....	24
II. 2. Tutum.....	29
II. 2. 1. Öğrenmeye İlişkin Tutum.....	31
II. 2. 2. Öğrenmeye İlişkin Tutumla İlgili Araştırmalar.....	32

III. BÖLÜM

III. YÖNTEM

III. 1. Araştırmanın Modeli.....	34
III. 2. Evren ve Örneklem.....	35
III. 3. Veri Toplama Araçları.....	35
III. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
III. 3. 2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği.....	36
III. 3. 3. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği.....	37
III. 4. Verilerin Toplanması.....	37
III. 5. Verilerin Analizi	38

IV. BÖLÜM

IV. BULGULAR ve YORUMLAR

IV. 1. Cinsiyet Açısından Bulgular ve Yorum.....	40
IV. 2. Öğrenim Görülen İl Açısından Bulgular ve Yorum.....	41
IV. 3. Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	44
IV. 4. Öğrenmeye İlişkin Tutumlar İle Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	46

V. BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

V. 1. Sonuç ve Tartışma.....	49
V. 1. 1. Cinsiyete İlişkin Sonuç ve Tartışma	49
V. 1. 2. Öğrenin Gördükleri İl İle İlgili Sonuç ve Tartışma.....	52
V. 1. 3. Eğitim Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	53
V. 1. 4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları İle Öğrenmeye İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiye Göre Sonuç ve Tartışma.....	54
V. 2. Öneriler.....	57
V. 2. 1. Öğrenmeye İlişkin Tutumlara ve Yabancı Dil Kaygısına İlişkin Öneriler.....	57
V. 2. 2 Araştırmacılara İlişkin Öneriler.....	58
KAYNAKLAR.....	59
EKLER.....	73

KISALTMALAR

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
Akt.	: Aktaran
B	: Dil düzeyi B olan katılımcı
BÖP	: Büyük Öğrenci Projesi
C	: Dil düzeyi C olan katılımcı
Çev.	: Çeviri
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EFL	: English Foreign Language (Yabancı Dil İngilizce)
Diğ.	: Diğerleri
E	: Erkek
Ed.	: Editör
K	: Kadın
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi sayısı
ÖİTÖ	: Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği
P	: Anlamlılık
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
Vd.	: Ve diğerleri
YETEM	: Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi
YDÖ	: Yabancı Dil Öğrenme

YTÖKÖ : Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği
DAOBM : Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Normallik Testi	38
Tablo 2	Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi	40
Tablo 3	Öğrenim Görülen İl Açısından Betimsel Sonuçlar	41
Tablo 4	Öğrenim Görülen İl Açısından Anova Testi Sonuçları	43-44
Tablo 5	Öğrenim Düzeyi Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	44-45
Tablo 6	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi	46-47

I. BÖLÜM

GİRİŞ

I. 1. Problem Durumu

Her yüzyılın insana yüklediği farklı sorumluluklar ve insandan beklediği farklı gelişim evreleri vardır. 21. yüzyılın insana dair talepleri ise çağa uygun eğitim görmüş, geçerli bir mesleğe sahip, sorunların çözümünü araştırmakta arayan, toplumsal ilişkilerde gerekli zihinsel ve duygusal derinliğe ulaşmış ve anadili dışında geçerli en az bir yabancı dili iyi derecede bilen bir birey (Doğan, 1996: Akt. Çelebi, 2006: s. 292) olmasıdır.

Her ne kadar ikinci dili öğrenme 21. yüzyılda oldukça önemli olsa da bir dilin yabancı dil olarak başkalarına öğretiminin tarihi Hengirmen'e (2000) göre çok eskilere dayanmaktadır. Akadlar'ın MÖ 2225'te kendilerinden daha gelişmiş bir uygarlık olan Sümerlerin ülkesini ele geçirdikten sonra onların dilini öğrenmeleri ilk yazılı ve sözlü dil öğretimi olarak düşünülmektedir. Yeni toplumların keşfi, yeni yerlerin ele geçirilmesi ile ulaşımın ve iletişimin gelişmesi sonucu küreselleşen dünyada eskiden bir yabancı dil bilmek yeterliyken özellikle bu yüzyılda birden fazla dil bilmek oldukça önemlidir (Özbay, 2004: 10-11). Çünkü ilişkilerin yoğunlaştığı, iletişim ağının genişlediği ve anlık iletişimin kurulduğu bu çağda artık yabancı dil öğrenme isteği yabancı dil öğrenme ihtiyacına dönüşmüştür (Erol, 2019).

Dil öğrenmenin bu denli önemli olması, zamanla dilin öğretim aşamalarının da zenginleşip çeşitlenmesine olanak sağlamıştır. İlk modern dil öğretimi, Avrupa'daki siyasi gelişmeler sonrası Latincenin işlevini yitirip İngilizce, Fransızca, İtalyanca gibi dillerin önem kazanmasıyla 19. yüzyılda kullanılan "Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi" dir. 19. yüzyılın sonlarına doğru ciddi eleştiriler alan bu yöntem, iyi derecede anlama ve anlatma becerisine sahip bireylere ihtiyaç duyulan İkinci Dünya Savaşı sırasında yerini, "İşitsel- Dilsel Yöntem" e bırakmıştır. Ancak taklit temelleri üzerine kurulu olması ve bireylere hazır kalıpları aktarması yönüyle bu yöntem de birçok eleştiri almıştır. Sonrasında davranışçı kuramlara tepki olarak ortaya çıkan ve dil örgüsünün

bilinçli olarak anlaşılmasının gerekliliğine dikkat çeken “Bilişsel Yöntem”, anlamlı birimlere dönüştürülen bilgiler daha kolay öğrenilip daha uzun süre akılda tutulabilir teziyle öne çıkmayı başarmıştır. Bilişsel yöntem, kendisinden önce geliştirilen yöntemlere göre çağa daha uygun bulunmuş ve kendi içinde tutarlı olması nedeniyle uzun süre tercih edilmiştir.

Zamanla Avrupa ülkeleri arasında artan dayanışma ve ticaret, insanların başlıca dilleri öğrenmesini zorunlu kılmış ve Avrupa Konseyi duruma el koyarak “Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Derneği”ni kurmuştur. Arayışlar yeni anlayışları tetiklemiş ve öğrenci merkezli öğretim öncelenmiştir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretiminde öğrencinin ihtiyaçları ve deneyimleri göz önüne alınarak programlar geliştirilmiştir. Bu değişim, beraberinde yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar olarak adlandırılan yeni bir yaklaşım biçimini getirmiştir (Celce-Murcia, 1991).

Teknolojinin gelişmesiyle hem ulaşım hem de iletişimde meydana gelen ilerlemeler, sınırların kolayca aşılmasını sağlayarak dünya geneline yayılan insanların birbirleriyle iletişim kurmasını kolaylaştırmıştır. Bu iletişimi ve bilgiyi taşıyan en önemli unsurların başında dil (Yalçın, 2012) gelmektedir. Gittikçe küçülen ve küreselleşen dünya sonrasında insanların çoğu farklı sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmektedir (Güzel ve Barın, 2013). İnsanların yabancı bir dil öğrenmesinde eğitim, göç, evlilik, dil merakı, akademik başarı gibi pek çok sebep sayılabilir. Kişinin hangi dili öğreneceği de yine farklı nedenlere dayanmaktadır. 21. yüzyılda Türkiye’nin jeopolitik konumu, kültürel zenginliği, diğer ülkelerle olan iş birliği ve etkileşimi artmış; küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenme ihtiyacı, Türkçeyi öğrenmek isteyen kitleyi de olumlu etkilemiştir. Aynı zamanda Türkiye ve diğer ülkeler arasındaki siyasi ve ekonomik temaslar, üniversiteler arasındaki akademik faaliyetler, öğrenci değişimleri, tarihî ve coğrafi özelliklerinden kaynaklı turizm nedeniyle Türkiye’ye olan ilgi ve sevgi, Avrupa Birliği gibi uluslararası kurum/kuruluşlara giriş sürecinde ülkemizin yurt dışı basın organları tarafından sıkça gündeme getirilmesi (Durukan ve Maden; 2013: 511) Türkçe öğrenmeye olan ilgiyi arttırmıştır.

Türkçenin tarihine baktığımızda hem köklü bir geçmişe sahip olması hem de dünya devletleri arasında günden güne önem kazanmasıyla Türkçe öğrenen ve Türkçe eğitim görenlerin sayısının artması tesadüf değildir. Bu artış beraberinde birtakım

soruları ve sorunları getirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçenin temel becerilerini öğrenirken yaşadıkları sorunlara çözüm arayışı bu alanda yapılan araştırmaları ve çalışmaları da etkilemekte ve araştırmalar da bir artış gözlenmektedir.

Türkçenin yabancılara öğretimi konusu 1980 sonrasında önem kazanmaya başlamıştır. İlk olarak 1983 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili Bölümüne bağlı olarak kurulan TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) faaliyete geçmiştir. 1985'te TÖMER doğrudan üniversite rektörlüğüne bağlı bir merkez hâline gelmiş ve 1987 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalının kurulması, yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin bilimsel yaklaşımları tetiklemiştir. Sonrasında yaşanan siyasi gelişmeler de yine Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunun önemini arttırmıştır. Mesela bağımsız beş Türk cumhuriyetinin kurulması, bu devletlerle olan yakın ilişkilere ortam hazırlamıştır. 1992-93 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde kurulan “Büyük Öğrenci Projesi (BÖP)” ile 1992 yılından itibaren yabancı öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde eğitim almasına ve Türkiye Türkçesi öğretimlerinin ise TÖMER tarafından gerçekleştirilmesine karar verilmiş; bu amaçla Türkiye'nin birçok ilinde TÖMER açılması sağlanmıştır (Hengirmen, 1993: 88). Günümüzde önemi iyice anlaşılan Türkçenin yabancılara öğretimi, yurt içinde üniversitelere bağlı merkezler ve özel kurslarda, yurt dışında ise şarkınsaslık fakültelerinin Türkoloji bölümlerinde ve Yunus Emre Enstitüsüne (YEE) bağlı Türk kültür merkezlerinde yürütülmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

2000 yılında Türkiye'nin Socrates Projesi'ne katılmasıyla dilin öğretileceği ölçütler Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile netlik kazanmıştır. Bu sayede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir standarda bağlanmıştır. Çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa toplumu oluşturarak iletişim engellerini ortadan kaldırmayı amaçlayan Avrupa Konseyi'nin 2001 yılında uygulamaya koyduğu “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme (DAOBM)” başlıklı çerçeve metin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini bu çerçevede ele almayı gerektirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Ortak Başvuru Metni temeline dayandırılarak yapılması giderek önem kazanan Türkiye Türkçesinin hem öğrenilmesinde hem de öğretilmesinde

oldukça yarar sağlamıştır. Köse de ortak başvuru metninin dili, daha kolay öğrenilir kılacağından söz eder (2005: 9). Çeşitli ülkelerde hazırlanacak olan dil öğretim programlarını daha işlevsel hale getirmek adına ortak başvuru metninde ortak dil düzeyleri belirlenmiştir. Söz konusu dil düzeyleri temel, orta ve yüksek olmak üzere üç ana düzeyden oluşur. Belirlenen bu düzeyler, tüm Avrupa dillerinde ortak bir nokta oluşturmak için A, B, C olmak üzere üç ana bölüme ayrılmış, her düzey de kendi içinde alt kategorilere bölünmüştür. Ortak başvuru metninde belirtilen dil düzeyleri şu şekildedir:

A1 (Breakthrough): Giriş ya da Keşif Düzeyi

A2 (Waystage): Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi

B1 (Threshold): Eğik Düzey

B2 (Vantage): İleri Düzey

C1 (Effective Operational Proficiency): Özerk Düzey

C2 (Mastery): Ustalık

C1 düzeyindeki bireyin uzun ve karmaşık metinleri anlaması ve örtük anlamları kavraması, günlük hayat içinde kendini ifade ederken doğal ve akıcı bir dil kullanması beklenmektedir. Bu düzeye gelen birey sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir dil kullanabilir. Karmaşık konularda iyi yapılandırılmış, anlaşılır, ayrıntılı metinler üretebilir (CEF,2001; akt. Büyükkız, 2011: 34). C1 düzeyinin taşıdığı bu özelliklerden yola çıkılarak araştırmada kullanılan ölçekler sonucunda ortaya çıkan verilerin anlamlı ve güvenilir olması adına çalışmada C1 düzeyinin temel alınması uygun görülmüştür.

Yabancı dil öğrenirken seçilen dil, dili öğrenme sürecinde takip edilen doğru yöntem ve verilen emek o dili kolay öğrenmede yeterli değildir. Yapılan çalışmalar 21. yüzyılda psikolojik etmenlerin insanların yaşam kalitesini ciddi anlamda etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu psikolojik etkileşim, yabancı dil öğretiminde de sıkça görülmektedir. Krashen, ikinci dil öğreniminde üç temel faktörün bireyi etkilediğini belirtir. Bunlar; motivasyon, öz güven ve kaygıdır (Krashen 1981; akt. Tayşi, 2018). Bu faktörler içinde özellikle kaygının ikinci dil öğrenirken öğrenme

sürecini oldukça etkilediği gözlenmiştir. İnsan vücudunun tehlike karşısında verdiği tepkiyle veya korkunun kişiyi etkilemesiyle ortaya çıkan kaygı (Beck ve Emery, 2006), özellikle dil öğrenirken kendini göstermesi nedeniyle de yabancı dil öğrenme sürecinde çalışılan konuların başında yer alır. Yapılan araştırmalar, yabancı dil öğretimi sırasında bireyin yaşadığı kaygının diğer kaygı çeşitlerinden çok daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Horwitz'e göre genel kaygı çeşitlerinden yabancı dil kaygısını ayıran asıl durum dil öğrenirken bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalardır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Aynı zamanda Horwitz ve çalışma arkadaşları ilk defa yabancı dil kaygısını diğer kaygı türlerinden ayrı olarak ele almış ve yabancı dil kaygısının kavramsal temelini oluşturmuştur. Yabancı dil öğrenilen sınıfların, yüksek düzeyde kaygı yaşanan ortamlar olduğu da yine aynı çalışmanın sonuçları arasındadır. Aynı şekilde Brown da (2007) kaygının, yabancı dil öğrenmede etkili faktörler arasında büyük bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğrenen bireyler, kaygı durumu ile karşı karşıya kaldıklarında kendi yeteneklerini tam olarak kullanamamaktadırlar. Kaygı aynı zamanda yabancı dil öğrenirken öğrencilerin gerçek potansiyelini ortaya koymasını engellemektedir. Bireyler, yabancı bir dilde dilin dört temel becerisini uygularken kaygılanmakta ve çoğunlukla bu gibi bir durumda ne yapacakları konusunda tereddüt yaşamaktadırlar (Halat, 2015). Dil öğrenme sürecinde kaygı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda kaygının dil öğrenme sürecine olan olumsuz etkisinden söz edilse de aksi çalışmalar da yer almaktadır. Brown (1994:1) ikinci dil öğrenimini, değişkenlerin sonsuz gibi görünen sayıları içerdiği karmaşık bir süreç olarak tanımlamakta ve öğrencilerin öğrenme sırasında yaşayacağı güçlüklerin olağanlığından söz etmektedir. Bu noktada kaygıyı sadece olumsuz düşünmemek gerekir. Birçok araştırmacı eğitimde kaygı konusunu ele alırken kaygının olumlu yönlerinden de bahsetmektedir.

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrenmek istedikleri dile karşı olan kaygı durumları kadar önemli bir diğer konu da öğrenmeye karşı olan tutumlarıdır. Dile karşı geliştirdikleri tutum, hem kaygılarına yön verecek hem de öğrenmelerini etkileyecektir. Bloom (1995) çalışmasında öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını; olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi

sevmeme ya da onunla ilgili olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme hâline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik (1995: 125) olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yabancı dil öğrenirken sahip olduğu tutum (olumlu, olumsuz, duyuşsal giriş özellikleri) öğrenmelerini dolayısıyla da kaygı durumunu (olumlu ya da olumsuz) etkileyecektir.

Bu değerlendirmeler neticesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları kaygı ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygıları ve öğrenmeye ilişkin tutumları incelenmeye çalışılmıştır.

I. 2. Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygı durumları ve öğrenmeye ilişkin tutumları nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ana probleminde hareketle aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

- A.** Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygı durumları ve öğrenmeye ilişkin tutumları ile
 - 1- Cinsiyetleri
 - 2- Eğitim düzeyleri
 - 3- Öğrenim görülen il değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- B.** Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil öğrenme kaygıları ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

I. 3. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dil kaygı düzeylerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit edilmesi

amaçlanmıştır. Çalışmanın birincil amacı, ülkemizde öğrenim gören yabancıların yabancı dil kaygılarını Sevim (2019) tarafından hazırlanan “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği”ni kullanarak tespit etmektir. Araştırmanın ikincil amacı ise yabancı öğrencilerin kaygı seviyelerinin ve öğrenme tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, eğitim düzeyi, öğrenim görülen il) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyerek öğrencilerin kaygı düzeylerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının hangi değişkenler tarafından ne derece etkilendiğini ortaya koymaktır. Son olarak da Kara (2010) tarafından hazırlanan “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirleyip kaygının öğrenmeye ilişkin tutuma olan etkisini tespit etmek istenmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde kaygı ve öğrenmeye ilişkin tutumun birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bulgularının, gelecekte yabancı dil kaygısının öğrenmeye ilişkin tutum üzerindeki etkisini çalışacak olan araştırmacılara yol göstermesi beklenmektedir. Yabancı dil eğitiminde önemli bir rol oynayan yabancı dil kaygısının, öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesiyle öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı oluşumu en aza indirgenebilir ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını olumlayacak şekilde düzenlemeler yapılabilir.

I. 4. Araştırmanın önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi, Orhun yazıtları ve Uygur dönemine ait kaynaklara dayandığına dair iddialar olsa da sistemli bir dil öğretimi yapıldığına ilişkin kesin bir bilgi yoktur (Ağar, 2004: 1). Alanyazın tarandığında ise 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan Dîvânu Lugâti't-Türk, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin başlangıcı olarak esas alınır. Sonrasında Osmanlı Devleti’nin büyük bir imparatorluk olması ile Batılılar, Türkçe öğrenmeye ve Latin alfabesiyle Türkçe okuyup yazmaya başlamıştır. Bu durum Türkçenin hem öğrenilmesi hem de öğretilmesi için kullanılacak olan Türkçe öğretimiyle ilgili eserlerin yazılıp basılmasına (Özcan, 2017) ortam hazırlamıştır. Zamanla birçok yazar bu alanda eser (Muhakemetü’l Lugateyn, Codex Cumanicus, Hilyetü’l İnsan ve

Heybetü'l-Lisan, Kitabü'l-İdrak Li Lisanü'l Etrak) ortaya koyarak Türkçenin yabancılara öğretimi alanında pek çok çalışma yapmıştır. O dönemden bugüne Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi devam etmiş ancak sistemle ilgili boşluklar tam olarak doldurulamamıştır. 2000 yılında Türkiye'nin Socrates Projesine katılımı sonrası Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile dilin hangi yaklaşım ve stratejilere göre öğretilmesi gerektiği netlik kazanmıştır. Bu sayede amaç, içerik ve yöntemler belirlenirken ortak bir temel oluşturulmuş; kursların, öğretim programlarının, yönergelerin, yeterlik belgelerinin saydamlığı artmış böylece modern diller alanında uluslararası iş birliğinin geliştirilmesi (AOÖÇ, 2001) açısından Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi büyük bir boşluğu doldurmuştur.

Yabancı dil öğretiminde hem öğreneni hem de öğretmeni motive etmek ve kaygı unsurlarını saptayarak farkındalık yaratmak oldukça önemlidir. Bu farkındalığa sadece öğrenciler değil; yabancı dil materyali tasarlayan, bu alanda akademik çalışma yapan, kitap yazan, ders veren eğitimcilerin de katılması gerekir çünkü dil öğrenme süreci karmaşık ve bireyseldir. Bireyin dil öğrenirken sahip olduğu inanç, herkesçe farklılık gösteren güdülenme durumu, öğrenmeye karşı olan tutumu, beklentileri (Aydın ve Zengin, 2008: 82) öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecini oldukça etkilemektedir. Bu doğrultuda yabancı dil öğrenmenin bireysel farklılıklardan etkilenmesi ve bu farklılığın oluşmasında büyük rol oynayan kaygı ile tutumun birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı ve tutumları arasındaki ilişki üzerine yapılmış bir tez çalışması bulunmamaktadır.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan yabancı dil kaygısının ve bu kaygının yarattığı öğrenme tutumunun olumsuz etkilerinden öğrencileri kurtarabilmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların, yabancı dil eğitiminin daha etkili hale getirilmesi ve öğrencilerin yabancı dilde kaygı kaynaklı sorunlarının asgari düzeyde olması adına bu alanda görev yapan öğretmenlere ve kurum yönetimine ılık tutması hedeflenmektedir.

I. 5. Varsayımlar

Araştırma yapılırken kimi başlangıç noktalarının kanıtlanmaya gerek duyulmadan doğru olarak kabul edilmesi durumuna varsayım (sayıltı, faraziye) denir. Araştırma sonuçlarının geçerliği ise bu sayılıtların doğruluğuna (Karasar, 2013, s. 71) bağlıdır. Planlama, hazırlanma ve ulaşılan bulguların değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlar dikkate alınarak düzenlene yapılmıştır.

- Ölçekte yer alan maddelerin hedef kitle tarafından doğru anlaşıldığı ve yanıtlandığı varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin öğrencilerin kaygılarını yansıtmaktadır.
- Araştırmada kullanılan öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin öğrencilerin öğrenme tutumlarını yansıtmaktadır.

I. 6. Sınırlılıklar

Jupp, araştırmada kullanılan yöntem ve ulaşılan bulgulara göre yapılacak çıkarsamaların önceden belirtilmesi (2006: 325) gerektiğinin önemi üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda araştırmayı sınırlandırmada atılması gereken ilk adım, oluşturulabilecek birçok muhtemel araştırma probleminden birini seçmektir. Bu sayede çalışmanın çerçevesi çizilmiş olacaktır. Yapılan çalışmada çizilen çerçeve doğrultusunda yer alan sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırma ortak başvuru metninde belirlenen dil düzeylerinden C1 düzeyi ölçütleri hedef alınarak sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada kullanılan “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” nden elde edilen verilerle çalışma sınırlandırılmıştır.
- Çalışma, araştırmada kullanılan “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” nden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
- Çalışma “ Kişisel Bilgi Formu” ndan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

I. 7.Tanımlar

Bu bölümde çalışmayla ilgili önemli kavram ve terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Ana dili: Aksan, öncelikle aileden ve yakın aile çevresinden sonrasında ise ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, kişinin bilinçaltına inen ve kişilerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dili (1998: 81) ana dili olarak adlandırılır. TDK Türkçe Sözlük'te ise bu tanıma ilaveten kişinin soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (Türkçe Sözlük, 2011) olarak tanımlama yapılmıştır.

Ana dil: Kendisinden başka diller veya lehçeler türetmiş olan dile (Türkçe Sözlük, 2011) ana dil denilmektedir.

Yabancı dil: Herhangi bir ülkedeki/ bölgedeki halkın çoğunluğunun ana dili olmayan, eğitim aracı olarak kullanılmayıp medya ve iletişim kaynaklarında aynı zamanda yönetimde geniş bir biçimde kendine yer bulamayan (Richards ve Schmidt, 2002: 206) dildir.

İkinci dil: Bireyin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dil veya belirli bir ülkede/bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan (Richards ve Schmidt, 2002: 472) dil olarak tanımlanmaktadır.

İki dillilik: Kişinin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili öğrenmesi ve kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın seviyede öğrenmiş (Aksan, 1998) olmasıdır.

Kaygı: Türkçe sözlükte “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” olarak tanımlanan (TDK, 2011) Kaygı, Spielberger’e (1972) göre, insanların baskın ve tehdit altında bulunduğu, gerginlik ve korku durumudur (Özdemir, 2013: 41).

Tutum: Kişinin bazı durumlarda, davranış şeklini önceden seçtiği zihinsel durum ve bazı kişilere veya nesnelere, olaylara karşı olumlu, olumsuz veya yansız olacak şekilde davranmasına neden olan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilimdir (Gagne, 1985; Öncül, 2000: 1083).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni: Yabancı dil öğretiminin Avrupa standartları doğrultusunda yapılmasını sağlayan ve bu bağlamda hazırlanan dil öğretim programlarının eş güdüm içerisinde yürütülmesi adına ölçüt olarak alınan çerçeve metindir.

II. BÖLÜM

ALANYAZIN

Araştırmanın kuramsal çerçevesiyle ilgili alanyazın incelenmiştir.

II. Kuramsal Çerçeve

Alanyazının I. bölümünde kaygı ile yabancı dil öğrenme kaygısı kavramsal olarak incelenmiş ve kaygıya neden olan türler açıklanmaya çalışılmıştır. II. bölümde ise tutum ve öğrenmeye ilişkin tutum üstünde durulmuştur.

II. 1. Kaygı

Kaygı, kavram olarak psikoloji alanına 21. yüzyılın ilk yarısında girmiştir. İlk araştırma ve çalışmalar ise 1940'lı yılların sonunda yapılmıştır. Freud, ruh bilim alanında kaygı sözcüğünü ilk kez kullanarak bunu bir kavram olarak tanımlamış ve kaygının nedenlerini araştırmıştır (Freud, 2001). Freud (1969), kaygıyı tanımlarken insanların her zaman ve her yerde yaşayabileceğinden ve hoşlanılmayan bir duygu durumu olduğundan söz eder. Freud'un ardından birçok bilim insanı kaygı ile ilgili çalışmalar yapmış ve kaygıyı tanımlamıştır. Kaygı; belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumu (Sapir ve Aranson, 1990) ya da Barlow'un (2002) tanımıyla gelecekte olması mümkün, yaklaşmakta olan olumsuz durumlara yönelik oluşan bir ruh hâli olarak karşımıza çıkar. Özdal ve Aral, insanın temel duygu ve heyecanlarından biri olan kaygıyı her insanın sıklıkla yaşadığından ve kaygının insan yaşamını etkilediğinden söz eder (2005). Bu etki, bireyin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık hâlidir (Taş, 2006). Genel uyarılmışlık durumunun sonucunun kaygı duygusuna varıp varmayacağını belirleyen temel sistem ise bilişsel sistemimizdir (Uçar, 2004).

İnsanların zihinlerinde oluşan bazı imgeleri korkularıyla bütünleştirilmesi sonucu oluşan kaygının bir anda değil de birtakım aşamalar katederek oluştuğu söylenebilir. Cüceloğlu (2006), kaygının desteğin çekilmesi evresiyle başladığından söz eder. Yani alışılan çevreden uzaklaşmak insanları kaygılandırır. Bu durumu, olumsuz bir sonucu

bekleme evresi izler. İç çelişki yaşayan birey, belirsizlik evresiyle ilerde hiç bilmediği olaylar yerine olumsuz türden olayların olacağını kabul etmeyi tercih eder ve kaygı düzeyi gittikçe artış gösterir. Yine Cüceloğlu (2016), kaygının sadece duygusal etkilerinin olmadığından bunun yanında fizyolojik belirtiler de gösterdiğinden söz eder. Fizyolojik belirtiler, kimi zaman nefes darlığı kimi zaman çarpıntı şeklinde kendini gösterebilir. Çabuk sinirlenme, kendini yorgun hissetme ve süregelen baş ağrısı, ter dökme, gerginlik, ani iniş-çıkışlar ve vücudun belirli bölümlerinde ağrı gibi belirtiler de yine kaygının fizyolojik tepkilerindendir.

Kaygı, dil öğrenme sürecini hem duygusal hem de fiziksel olarak oldukça etkilemektedir. Bu noktada olumsuz etkilemekte ifadesinin tercih edilmeme nedeni her ne kadar birçok çalışmanın kaygının olumsuz etkileri üzerine yoğunlaştığı görülse de aksi yönde araştırmalar da alanyazında çokça yer almaktadır. Halk arasında kullanılan kaygısız olmak ifadesinin taşıdığı olumsuz yargı da yine kaygısızlığın hoş karşılanmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Cüceloğlu da kaygının iyi yönetildiğinde bireyin başarı için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olacağını (Cüceloğlu, 2006: 440) söyler. Benzer şekilde Demirsu (2018) bir iş, eylem yahut düşünce için harekete geçirme ve etkinlikte bulunma konusunda kaygının motivasyon kaynağı olabileceğinden söz eder. Tabi ki bu kaygının düşük düzeyde ve kişiyi motive edecek özelliklere sahip olması gerekir. Ayrıca duyulan kaygının farkında olmak da önemlidir. Öğrenme sürecini zora sokarak öğrencinin başarılı olmasını engelleyen kaygı ile bireylerin yapabileceklerinin daha üstünde başarılar sağlamalarına neden olan kaygının ayırt edilmesi (Scovel, 1978) gerekir. Sonrasında olumlu ve olumsuz kaygı olarak karşımıza çıkan bu kavramlardan olumlu kaygı, öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli hale getirir; böylece öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Olumsuz kaygı ise Ergür'e (2004) göre öğrencinin yoğun üzüntü hissetmesine ya da kendinden şüphe duymasına dolayısıyla hedef dili daha az kullanmasına neden olmaktadır. Olumlu kaygıda birey, bir duruma ve olaya karşı yaşadığı kaygıyı kontrol altında tutabilir. Bu yönüyle de olumlu kaygının bireyi motive ettiği ve öğrenmeye karşı isteği arttırdığı (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007) görülmektedir. Buna karşın iyi yönetilmeyen kaygı durumu, bir tür belirsizlik ve çaresizlik yaşantısı olarak çeşitlendirilebilecek olan strese (Uçar, 2004) neden olacak ve bireyi başarısız kılarak kaygının esiri durumuna getirecektir.

II. 1. 1. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Yabancı dil kaygısının, yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ilk kez dile getiren E.K. Horwitz, Horwitz, Cope ve bu görüşü destekleyen pek çok araştırmacıya göre yabancı dil kaygısı, diğer kaygı çeşitlerinden ve diğer derslerde yaşanan ders kaygısından birçok yönüyle ayrılmaktadır. Yine Horwitz vd. yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların yabancı dil kaygısını tam olarak tanımlayamadığını ve ölçemediğini öne sürmüşlerdir. Kişilerin tutumlarını, benlik algılarını, hem dile hem de öğrenmeye yönelik inançlarını ve dilin öğrenildiği ortama özgü davranışlarını içeren karmaşık bir süreç (1991: 31) olarak tanımladıkları yabancı dil öğreniminin, çok yönlü ele alınarak araştırılması gerektiğini savunurlar. Yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öğrenirken sınıf ortamında, yabancı dilde bir üretim yapılması gerektiği zaman duyulan kaygı veya yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, konuşma, dinleme ve öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu (MacIntyre ve Gardner 1994: 284) olarak bireyin öğrenme sürecini etkileyen gizil faktörlerdendir

Gardner ve MacIntyre (1989, 1991b) de çalışmalarında yabancı dil kaygısının bağımsız şekilde ele alınması gerektiğini söyler. Yaptığı araştırmalarla bu düşüncesini destekleyen Gardner, genelde kaygı seviyesi yüksek olan kişilerin yabancı dil kaygısının yüksek olması gerekmediğini ortaya koymuştur. (MacIntyre ve Gardner, 1991b: 91). Horwitz (1986: 560), Horwitz ve Cope (1986: 125) araştırmalarından ortaya çıkan sonuçlara dayanarak insanların çoğunun yabancı dil öğrenmek istediklerinde zihinsel olarak engellendiklerini tespit etmişlerdir. Yine bu çalışmada matematik, fen, müzik gibi alanlarda oldukça istekli ve güdülenmiş olan insanların bile yabancı dil alanında güdülerini kaybettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni bu bireylerin sınıf ortamında dil öğrenmeyi çok stresli bulmalarıdır. Benzer şekilde Allwright ve Bailey (1991: 175), yabancı dil kaygısının diğer kaygılardan ayrı olarak düşünülmesi gerektiğini savunur. Yabancı dil öğrenilirken asıl amaç, dil öğrenen insanların farklı davranışlar kazanması değildir ancak dil öğrenme sürecinde birey öğrendiği dille özellikle dilin konuşulduğu ülkedeyse her yönüyle kendisini değişik bir ortamda bulur. Bu ortamda birey çok karmaşık deneyimlerden geçer ve bu süreç dil öğrenen bireylerin algılarını, inançlarını duygularını dolayısıyla da

davranışlarını sınıf içiyle bağdaştırmasını gerektirir (Horwitz ve Cope, 1986: 125-132).

Zeki ve yetenekli olarak tabir edilen öğrencilerde yabancı dil kaygısını değerlendiren MacIntyre ise (1999) araştırmasında bu öğrencilerin dâhi yabancı dil öğrenirken kendilerini yeteneksiz görebildiklerini ve engelleyici kaygı yaşadıkları için yetersizlik duygusuyla baş etmek zorunda kaldıklarını söylemektedir. Bu duruma bağlı olarak yabancı dil kaygısının diğer kaygılarla olan ilişkisinin zayıflığına değinir ve onun ayrı ele alınmasının doğru olacağı kanaatini belirtir. MacIntyre ve Gardner (1994b), Aida (1994), Horwitz (1986), Young (1986) gibi araştırmacıların da yaptıkları araştırmaların sonucunda, yabancı dil kaygısı ile yabancı dilde başarı arasında güçlü, tutarlı ve olumsuz yönde bir ilişki olduğu yönündeki düşünceleri, yabancı dil kaygısının diğer kaygılardan ayrı ve dil başarısıyla ters yönde olan ilişkisini ortaya koymaktadır.

1990 sonrası, yabancı dil kaygısına ilişkin araştırmaların oldukça arttığı bir dönemdir. Temel değişken olarak yabancı dil öğrenirken yaşanan kaygıyı esas alan bu araştırmalar sonucunda birçok çelişkili sonuca varılmıştır. Yabancı dil öğrenirken yaşanan kaygı düzeyini bazı araştırmacılar olumsuz yönde değerlendirirken kimileri de yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenme başarısı üzerinde etkili olmadığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır (MacIntyre, 1999: 24). Yabancı dil öğrenme sürecinde kaygının hangi noktada başladığı ile ilgili çeşitli görüşler yer almaktadır. Yabancı dil öğrenirken başlangıçta yani kişinin yüksek güdülenmeye sahip olduğu dönemde kaygı kendini hissettirmmezken zaman ilerledikçe öğrenme sürecinde yaşanan olumsuzlukların beraberinde kaygının ortaya çıktığı (MacIntyre ve Gardner, 1991b) düşünülür. Scovel (1978) ise bu görüşün aksine kaygının öğrenim sürecinin başlangıcında bireyin öğrenmesini olumsuz etkilediği, ileri aşamalarında da olumlu yönde etki ettiği görüşündedir.

Kaygı seviyesi ve kontrol durumunun kişiden kişiye değişmesi ve kaygının yüksek düzeyde olması kişilerin hem hayatlarını hem de akademik yaşamlarını olumsuz etkilemektedir. Birey bu süreçte, kendini güvende hissetmeme, öğrenme sürecine karşı koyma, huzursuzluk hissi gibi pek çok duyguyu birlikte hissedebilir. Birey sadece kaygının zihinsel boyutu ile değil, bedensel etkileriyle de baş etmek durumunda kalabilir. Bu duruma bazı kişilik özelliklerinin kaygı üzerindeki olumsuz

özellikleri de eklenince dil öğrenme süreci sekteye uğrayabilmektedir. Örneğin mükemmeliyetçi olan bireyler, dil öğrenme sürecinde başarısızlıkları büyütüp ümitsizlik yaşayabilmekte ve bu bireylerin öğrenme süreçleri olumsuz yönde etkilenmektedir (Ergür, 2004: 49). Kişilik özelliklerinin yanı sıra dilin doğal olmayan şekilde öğretilmeye çalışıldığı sınıf ortamları da öğrencilerin kaygılarının artmasına sebep olmaktadır. Yeni öğrenilen dilin düzgün telaffuz edilmemesi buna bağlı olarak öğretmen tarafından eleştirilme düşüncesi ve arkadaşları tarafından alay konusu olabilme ihtimali, yabancı dil öğrenen bireyin baş etmesi gereken sorunlar arasındadır (Littlewood, 1984). Bu sorunlar beraberinde öğrenememe korkusu, panik, olumsuzluk yaşama özgüven eksikliği gibi durumları ortaya çıkarmaktadır. Bu kadar etki alanı geniş ve karmaşık olan kaygı konusu, bu araştırmada türleri ve ortaya çıkma nedenleri yönüyle ele alınmıştır.

II. 1. 2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Türleri

Kaygı konusu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların kullandığı farklı yabancı dil kaygı türleri ile karşılaşılmalıdır. Yabancı dil kaygısının alanyazına ilk kazandıran Horwitz, Horwitz ve Cope (1991); iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusu olarak üç kaygı türünden söz etmiştir. Bu kaygı türleri bireylerin akademik ve sosyal ortamlarda performans sergilemesine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. İletişim korkusu insanlarla iletişim halindeyken duyulan ve kaygı ile kendini gösteren bir çeşit utangaçlık türü olarak tanımlanmıştır. Yabancı dil kaygısının oluşumunda iletişim kaygısının önemli olduğunu yine bu çalışma ortaya koymaktadır (1991). Aynı zamanda toplum önünde konuşmak birçok kişi için kaygı nedenidir. Yabancı dil sergilenen ortamlarda tam anlamıyla hâkim olunmayan bir dilde ve performansları gözlenirken konuşmak da yaşanan kaygının artmasına sebep olmaktadır. Sınav kaygısı ise genellikle akademik değerlendirmenin söz konusu olduğu yerlerde ortaya çıkan başarısız olma korkusu kaynaklı bir tür performans kaygısı olarak tanımlanabilir. Bir diğer kaygı türü olan olumsuz değerlendirme, olumsuz değerlendirileceğini düşünen bireyin başkalarının değerlendirmesinden ve değerlendirme ortamlarından kaçınmasıyla kendini gösterir (MacIntyre, 1999; Akt. Batumlu ve Erden, 2007: 26).

Karagüvan (1999), kaygının geçerliliği ve güvenilirliği hakkında yaptığı araştırmasında kaygıyı, normal ve patolojik (nevrotik, nörotik, sübjektif) veya durumluk kaygı ve sürekli kaygı olarak gruplamıştır. Buna karşın MacIntyre (1999: 28-30) ise durumluk ve sürekli kaygı ayrımını yetersiz bularak duruma özgü kaygının da eklenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Duruma özgü kaygı her zaman yaşanmayan sadece belli ve özel bir durumda ortaya çıkan kaygıdır. MacIntyre yabancı dil kaygısını bu türün içinde değerlendirmiştir. Aynı zamanda sahne korkusu, matematik kaygısı, sınav kaygısını da duruma özgü kaygı türü olarak sınıflamıştır. Yaşanan her durumun kendi içinde ayrı değerlendirilmesi gerektiğini söyleyen MacIntyre, kaygı seviyesi genelde düşük olan bir bireyin yaşadığı farklı bir durumda yüksek kaygı yaşamasının olağan olduğunu ifade eder.

Ellis (1994) ise kitabında, kaygı kavramını üç türe ayırmış ve kişilik kaynaklı kaygı, durum kaynaklı kaygı, olay kaynaklı kaygı olarak sınıflamıştır (Ellis, 1994; akt. Özdemir, 2013). Bu sınıflandırmayı yaparken de bu kaygı türlerinin hangi şartlarda yaşandığını esas almıştır. Bir olay, durum karşısında veya belirli bir zamanda insanların kişilik özelliklerine de bağlı olarak yaşanan kaygı türü değişiklik göstermektedir. Bazı bireylerde karakterle bütünleşen kaygıdan söz edilebilir ve sürekli kaygıya da bunu anlatmaktadır. Belirli bir anda herhangi bir duruma veya olaya karşı geliştirilen tepki, durum kaynaklı kaygı; belirgin olaylar karşısında yaşanan kaygı ise olay kaynaklı kaygı olarak ifade edilmiştir. Özdemir (2013). ise yaptığı çalışmasında öncelikle etkileme durumuna göre, süresine göre ve kaynağına göre olmak üzere kaygıyı üç türe ayırmış ve her birine alt başlıklar açmıştır. Etkilenme durumunu, kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı olarak iki açıdan sınıflarken süresine göre ise durumluk ve sürekli kaygı olarak sınıflamıştır. Kaynağına göre kaygıyı da kişilik kaynaklı, olay kaynaklı ve durum kaynaklı olarak alt kategorilere ayırmıştır. Ayrıca yine aynı çalışma da iletişim kaygısı ile olumsuz değerlendirilmeden kaynaklı korku gibi kaygı türlerinden de söz etmiştir. Bir başka çalışmada kaygı çeşitleri durumlilik kaygı, sürekli kaygı, bilişsel ve bedensel kaygı, dalgalanan kaygı, olumlu ve olumsuz kaygılar (Çapkın, 2011) olarak sınıflandırılmıştır. Bahsi geçen kaygı çeşitlerinin yanı sıra bir de sosyal kaygı, sınav kaygısı ve topluluk önünde konuşma kaygılarından söz edilebilir.

Tobias, kaygının öğrenmeye olan etkisi üzerinde durmuştur. MacIntyre ve Gardner ise bu anlayışı temel alıp geliştirerek dil kaygısının girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç evrede (1994b, Akt., Onwuegbuzie vd., 2000) gerçekleştiğini ortaya koyarlar. MacIntyre ve Gardner (1994b), girdi safhasında yaşanan kaygı sırasında yabancı dili öğrenen bireyin yeni bir sözcük ya da cümleyle karşılaştığından söz eder. Aynı zamanda girdi basamağındaki kaygı düzeyi öğrencinin algılama, yoğunlaşma ve kodlama yeteneğini de etkilemektedir. Birey girdiyi sınıflarken veya saklarken süreç safhası devreye girer ve yine kaygı kendini hissettirir. Yaşanan kaygı düzeyi sunulan bilginin zorluğu, kullanılan bellek türü, bilginin sınıflanma düzeyine bağlı olarak değişmektedir. Son evre olan çıktı sürecinde karşılaşılan kaygı ise kazanılan bilginin veya becerinin performansa dönüştüğü anda yaşanan kaygıdır. MacIntyre ve Gardner yine aynı çalışmada bu evrede yaşanan kaygının öğrencilerin konuşma ve yazma edimlerini etkilediğini ortaya koymuşlardır

II. 1. 2. 1. Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı

Yabancı dilde kaygı ve başarı arasındaki ilişki açıklanırken çelişkili sonuçların çıkması Scovel'in (1991) kaygı üzerinde yoğunlaşmasını sağlamıştır. Bu çelişkiyi açıklamak adına kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı ayrımını öne sürmüştür. Bireyi olumlu anlamda motive edip başarılı olmasını sağlayan kaygı, kolaylaştırıcı olarak adlandırılırken bireyin başarısının önünde engel oluşturan kaygı ise engelleyici kaygı olarak ele alınmıştır. Dil öğrenirken kolaylaştırıcı kaygının bireyin öğrenme sürecini ve performansını arttırdığı düşünülürken engelleyici kaygının ise hem öğrenmeyi hem de performansı olumsuz açıdan etkilediği düşünülür (Wilson, 2006). Benzer şekilde Scovel de kolaylaştırıcı kaygının, öğreneni yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmeye ve yaklaşma davranışına yönelttiğinden söz eder. Bireyin kaçınma davranışını benimsemesine neden olan ise engelleyici kaygı türüdür (1991: 139). Yine aynı çalışmada kişilerde kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygının birlikte bulunduğu ve bireyi dil öğrenme sürecinde karşılaştığı her yeni olguya karşı ya uyardığından ya da güdülediğinden söz edilir. Scovel 1978'de yaptığı çalışmasında (Akt. Oxford, 1999: 61) kaygının yabancı dil öğrenirken öğrencilerin güdülenmelerini etkileyerek öğrenmelerine yardımcı olabileceğini yani kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabileceğini

ifade etmiştir. Benzer şekilde Krashen, kaygı düzeyinin hiç olmamasının zararlı olabileceğini, formal dil öğrenme ortamlarında kaygının öğrenciye yardımcı olabileceğinden söz eder (Krashen 1981; akt. Tayşi, 2018).

Horwitz (1986) ise kolaylaştırıcı kaygının varlığını kabul etmemektedir. Kaygı kavramının yarattığı olumsuz çağrışımlar nedeniyle kaygının öğrenme durumunu olumlu yönde etkileyemeyeceğini söyler. Bu nedenle sadece bireyin yeni öğrenme sırasında kaçmasına neden olan engelleyici kaygının varlığını kabul eder. Yine Horwitz'e göre (akt. Aydın, 2016) kolaylaştırıcı kaygı, karmaşık bir öğrenme durumu olan yabancı dil öğrenirken ortaya çıkmazken sadece kolaylaştırıcı kaygının basit öğrenme durumlarında yardımcı etkisi olabilir. Ayrıca kaygı kavramının normal şartlarda dâhi zihinde olumsuz etki oluşturması nedeniyle dil öğrenirken kolaylaştırıcı kaygıdan söz edilemeyeceğini öne sürmektedir.

II. 1. 2. 2. Sürekli ve Durumluk Kaygı

Spielberger 1966 yılında yaptığı çalışmasında, zaman zaman herkesin bir miktar kaygı yaşadığından söz eder ve tehlikeli durumlarda kendini gösteren ve geçici olan bu kaygı türüne durumluk kaygısı adını verir. Bu kaygı türü, bireyin içinde bulunduğu stresli duruma bağlı olarak hissettiği öznel korkudur. Aynı zamanda otonom sinir sistemi kaynaklı uyarılma sonucu oluşan kalp çarpıntısı, terleme, titreme gibi birtakım fizyolojik belirtilere sahiptir. Bireyde stres yoğun ise kaygı yükselmekte, stres ortadan kalkınca ise düşmektedir. Bu nedenle (buna gerek yok sanki) korku yaşandığında veya gerilim hissedildiğinde fizyolojik uyarılma ile durumluluk kaygı hissedilir. Durumluluk kaygı, bir karakter özelliği değildir. Daha çok belli bir durumun doğasından kaynaklanır ve durum kaygıya otonomik sinir sisteminin uyarılması eşlik eder. Sürekli kaygı ise kişinin çevresinde gelişen olay veya durumlarla başa çıkarken kullandığı bir dünya görüşü şeklinde düşünülebilir.

Kaya ve Varol (2004), insanın belirli bir anda bir uyarıcı veya durumu kendisi için zararlı ve tehdit olarak algıladığında durumluluk kaygısının ortaya çıkacağından söz eder. Aynı doğrultuda Spielberger de durumluk kaygısından söz ederken bu tip kaygının insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratacak biçimde algılanmasından ve yorumlanmasından kaynaklandığını söyler. Bu kaygı türü

algılanır, anlaşılır, duyumsanır ve süreç içinde bilinç açıktır. Sadece sinir sisteminin işlevinde değişimler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar (1980; akt. Köknel, 2004).

Bazı bireyler ise olaylardan veya durumlardan bağımsız olarak sürekli kaygı hissederler. Bu bireylerin var olan olumsuzluğu giderecek, hafifletecek veya kontrol altına alacak savunma mekanizmaları yeterli değildir. Bu kaygı türü ise sürekli kaygı olarak adlandırılır (Öner, LeCompte, 1985: 1-2). Spielberger'in "Genellikle kaygı hissederim." cümlesi ile açıkladığı sürekli kaygı, tarafsız şekilde değerlendirilen ve normal kabul edilen durumların dahi kişi tarafından tehlikeli veya tehdit edici algılanmasıyla oluşan, süreklilik gösteren hoşnut olmama duygusudur (1980; akt. Öner, 1983: 2). Spielberger sürekli kaygının durumluluk kaygıya oranla durağan ve sürekli olduğunu söylemektedir (1980; akt. Köknel, 2004). Kişilik yapısına göre bu tip kaygının şiddeti ve süresi değişmekte, kişilik yapısının kaygıya eğilimli oluşu sürekli kaygı düzeyini etkilemektedir. Bununla birlikte insanların sürekli kaygı düzeyleri, bireyin tehdit eden durumu algılaması, yorumlaması gibi farklılıklardan dolayı değişiklik gösterir.

Durumluk kaygısı belirli bir an ve şiddette kendini gösteren bir süreçken sürekli kaygı kişinin bilinçaltında gizil olarak bulunan, ortaya çıktığında hemen kaybolmayıp uzun süren bir özelliğe sahiptir (Spielberger 1980; Akt. Varışoğlu vd. 2014). Durumluk kaygı normal bir duygu olarak kabul görürken sürekli kaygı tedavi edilmesi gereken kişilik özelliği olarak tanımlanır.

Yabancı dil öğrenirken sıkça ortaya çıkan durumluluk kaygısının dili öğrenme sürecinin doğasında var olan bir gerçeklik olduğu düşünülür. Bu süreçte alışılan ortamın ve davranış şeklinin dışına çıkma, kendini güvende hissetmeme ve sonuca dair hissedilen bilinmezlik bireyde stres yaratabilir ve buna bağlı olarak durumluluk kaygısı ortaya çıkabilmektedir. Young (1999) da durumluluk kaygısına dikkat çekerek yabancı dil öğrenme sürecinde sürekli kaygının etkili olmadığı üzerinde durmuştur. Young ayrıca durumluluk kaygının ortaya çıkmasına neden olan birçok etmenin yanında öğretmenin tutum ve yaklaşımının kaygı üzerindeki etkisinden de söz eder (Akt. Aydın, 2001: 17). Bu nedenle sadece öğrencilerin değil yabancı dil öğreticilerinin de kaygı durumunun farkında olması ve süreci başarılı yönetmeleri dil öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır (Halat, 2015). Sınıf içerisindeki eğitimcinin

iletişim kanallarını açık tutması ve farkındalığı yükselterek sergilediği anlayışlı tutum, öğrencilerin kendilerini bilişsel ve duyuşsal açıdan daha rahat hissetmelerini sağlayacak ve öğrenme kolaylaşacaktır.

Yapılan araştırmalar bireylerin sürekli ve durumluk kaygı düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın Oxford (1999: 4), yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin konuşmak zorunda kaldıklarında durumluk kaygı yaşadıklarını ancak yabancı dildeki beceri ve düzeyleri arttıkça bu kaygının ortadan kalktığından söz eder. Kimi öğrencilerde ise yaşanan bu tarz bir kaygı, sürekli kaygıya dönüşebilmektedir ve kalıcı olabilir. Dil öğrenirken yaşanan kaygı sürekli olmaya başladığında ise başarı olumsuz etkilenecektir. Son dönemde yapılan çalışmalar durumluk kaygı üzerine yoğunlaşmıştır; böylece kişilik özelliğinden bağımsız bir şekilde hangi durumların daha fazla kaygı uyandırdığı araştırılarak kaygıyı arttıran durumların ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durumlar; değerlendirme, yenilik, belirsizlik, göze çarpma ve geçmiş yaşantılardır (Daly ve Russ, 1984; Richmond ve McCrosky, 1988; Akt. Daly, 1991: 10). Değerlendirme boyutunda durumluk kaygı artmaktadır. Günlük yaşamda rahat bir biçimde konuşabilen öğrenciler, sınıfta öğretmen ve arkadaşlarının yanında kendilerini rahat hissetmemektedirler. Kaygıyı tetikleyen ikinci durum yenilikten kaynaklanmaktadır. Öğrenciler öğrendikleri dile ait kültürü, edebiyatı öğrenirlerse dilin yeni ve yabancı olduğu hissini yenebilirler. Aynı şekilde belirsizlik arttıkça, duruma bağlı kaygı da artmaktadır. Yeni bir kültürle karşılaşıldığında belirsizliklerle dolu sosyal normlar ve sözcükler yaşanan korkuyu arttıracaktır. İnsanlar, özellikle çok yeterli olmadıkları konularda göze çarpmak istemezler ve bu durum da kaygı arttırır. Bu, yabancı dil öğreniminde özellikle iletişim boyutu düşünülürse sık sık karşılaşılan bir durumdur. Öğrencilerin henüz çok iyi olmadıkları bir dilde, sınıfın önünde konuşması hemen hemen herkesi kaygılandıracaktır. Son olarak geçmiş yaşantılar da oldukça önemlidir. Geçmişte yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan olumsuzluklar yeni girişim sürecinde korku, kaygı ve başarısızlık hissini tetikleyebilir. Oysa önceki girişimlerinde olumlu yabancı dil öğrenme deneyimi, bireylerdeki kaygı düzeyini ya çok aza indirecek ya da bireyin hiç kaygı duymamasına neden olacaktır.

II. 1. 2. 3. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı öğrencilerin konuyu iyi bilip bilmemesinden bağımsız olarak yaşadıkları özel bir kaygı çeşididir. Birey, değerlendirme söz konusu olduğunda korkuyla karışık bir tedirginlik duygusu (Sarason ve Sarason, 1991) hissetmektedir. Bu his zamanla kaygı boyutuna geldiğinde sınav kaygısı olarak alanyazında yerini alan bir tür olarak değerlendirilir. Kaygı türleri arasındaki ilişki, sınav kaygısı için de geçerlidir. Çoğu araştırmacı sınav kaygısı ile durumluk ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yapmıştır. Çalışmaların sonuçları birbiriyle tutarlı olmayan tezatlıklar içermektedir. Günümüzde sınav kaygısının durumluk mu yoksa sürekli kaygı mı olduğu yönündeki tartışmalar devam etmektedir. Allen (1970), bu konuda yaptığı çalışmasında sınav kaygısının durumluk kaygı olacağı yönünde sonuçlar elde etmiştir. Trent ve Maxwell (1980) ise bu çalışmanın aksine kendi çalışmalarında sürekli kaygının sınav kaygısının bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sürekli kaygı yaşayan bireyler, birçok ortamı ve durumu kaygı verici bulabilirler. Bu bireylerin sınav kaygısının da yüksek olması beklenir. Manvd (1991) ve Lazarus (1991) durumu bu açıdan ele alarak sınav kaygısı ile sürekli kaygı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olacağını öne sürmüşlerdir.

Beck ve Emery gün geçtikçe artan sınav kaygısı vakalarında, bilişsel unsurun açık bir şekilde belli olduğundan söz eder. Öğrenci, öğrenme sürecinde anlatılanları anlama, sorulanları cevaplama ve doğruluğunu sorgulama esnasında kusurlarını abartma eğilimi gösterir. Nihayetinde, bulduğu her kusur başarısız olma ihtimalini arttıracaktır (akt. Özdemir, 2013). Öner de (1990) bireylerin kendileri ile ilgili yarattıkları olumsuz düşüncelerin dikkati kolayca dağıtacağından daha kolay hata yapmalarına neden olacağından söz eder. Sınav sırasında okuduğunu anlama ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini ve hislerini doğru aktarım, doğru sözcük seçimi gibi davranışlarda başarısız olurlar.

Sarason (1958) ile Sarason ve Sarason (1991), yapılan birçok çalışmanın yabancı dil sınıflarında yaşanan sınav kaygısının görev odaklı edimlerin gerçekleşmesini engellediğinden söz etmiştir. Sınavların dil sınıflarında yaşanan kaygının ortaya çıkmasında büyük bir rol üstlendiğini (Leichman, 1977; Bailey, 1983), bu alanla ilgili yapılan birçok çalışma da destekler niteliktedir. Sınav kaygısının olumsuz etki yarattığını ortaya koyan çalışmalardan biri Phillips (1990) tarafından

yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda başarılı öğrencilerin dahi özellikle sözlü sınavlarda yaşadıkları kaygıları yüzünden nasıl başarısız oldukları gözlenmiştir. Bununla beraber bu görüşteki çalışmalarla çelişen araştırmalar da mevcuttur. Chastain (1975) Fransızca, Almanca ve İspanyolca sınıflarında yaptığı çalışmasıyla Fransızca öğrenen öğrencilerin başarıları ile sınav kaygıları arasında olumsuz; İspanyolca öğrenen öğrencilerin notlarıyla hissettikleri kaygı arasında olumlu bir ilişki tespit etmiştir. Almanca sınıfındaki öğrencilere bakıldığında ise bu ilişkinin önemsiz olduğu sonucunu bulmuştur.

II. 1. 3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Nedenleri

Yabancı dil kaygısı uzun süre ayrı bir kaygı türü olarak değerlendirilmemiştir. Alanyazında kendine yer edindikten sonra ise yabancı dil kaygı türleri ve kaygının olası nedenleri ile ilgili farklı bulgular ortaya konmuştur. Genel olarak tüm öğrenciler hazırlıksız konuşma yapmaktan, öğretmen tarafından eleştirilmekten, arkadaşları tarafından alay edilmekten tedirgin olur. Söz konusu yabancı bir dil olunca bu tedirginlik kaygı boyutuna taşınmaktadır. Price (1991), kaygının nedenlerine bu açıdan yaklaşarak kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendilerine gülünmesinden, komik duruma düşmekten çekindiklerinden söz eder. Aynı zamanda yeni bir dil olması nedeniyle sesletim konusunda iyi değildirler ve kendilerini ifade ederken ana dilde olduğu kadar iyi bir konuşma becerisine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Horwitz de (1988) benzer şekilde konuşma becerisinin ölçüldüğü derslerde hata yapma ve bu hatanın öğretmen tarafından nasıl değerlendirileceği öğrencileri olumsuz anlamda etkilediğini ifade eder. Öğrencilerin öğrenecekleri dil ile ilgili duygu, düşünce ve inançlarının sınıf ortamını etkileyeceğini söylemektedir.

Yabancı dil kaygısının öğrenenden, öğretmenden ve eğitimin niteliğinden kaynaklı olduğunu belirten Young (1991), öğrencinin kişisel özelliklerinin, iletişimde yaşadığı problemlerin, rekabet gücünün, düşük benlik saygısının, kimliğini kaybetme korkusunun, dil öğrenirken oluşan gerçekçi olmayan inanç ve beklentilerin kaygının oluşma nedeni olacağından söz eder. Yine aynı çalışmada öğretmen tutumlarının da kaygıya neden olduğuna değinilmiş ve öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye güdülemek adına korkutmaları, hatalarını düzeltirken ve geri bildirim verirken sert ve

küçük düşürücü bir tavır içinde olmalarının kaygıyı arttırdığından söz edilmiştir. Aynı zamanda özellikle bazı sınav türleri de kaygıyı arttırmaktadır (Akt. MacIntyre, 1999: 32). Dil öğrenmenin temelini oluşturan dört temel dil becerisinden özellikle dinleme ve konuşma becerileri kaygı oluşumuna neden olmaktadır. Yaşanan kaygı kimi zaman bilgilerin geri çağrılmasında sorunlara yol açarken kimi zaman da öğrenci, bildiği sorulara dahi cevap veremeyip tutulmaLar yaşamaktadır. Aynı zamanda kaygının artması olumsuzluğu telafi etmek adına gereğinden çok çalışmaya veya öğrenilmiş çaresizlik oluşturarak kaçınma davranışına da sebep olabilmektedir (Horwitz vd. 1986; akt., MacIntyre ve Gardner, 1991b).

Oxford (1999) ise kaygının nedeni olarak öğrenme ve öğretme biçimine dikkat çekmiştir. Kimi zaman öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışan öğrenme ve öğretme biçimleri kaygıyı tetikleyebilmektedir. Öğretmenler genel olarak kendi öğrendikleri ya da öğrenmek istedikleri şekilde dili öğrettikleri ve bu anlamda özel bir eğitim almadıkları için öğrenciyle bu noktada ters düşebilir ve öğrencide kaygıya neden olabilirler. Yine aynı çalışmada yabancı dil kaygısıyla ilişkili olduğu düşünülen diğer değişkenler öğrencinin öz saygısı, belirsizliğe karşı olan toleransı, risk alıp almaması, sınav kaygısı düzeyi, kimlik ve kültür şoku, dil öğrenme becerisine ilişkin inancı ve tutumudur. Sınıf iklimi de kaygının oluşmasında önemli rol oynar. Sınıf içi etkinlikler, yöntemler ve öğretmen-öğrenci ilişkileri sınıf iklimini dolayısıyla da kaygıyı tetikleyebilir (Oxford, 1999: 62-66).

Cüceloğlu'na (2016) göre ise kaygıyı oluşturan birçok neden vardır. Bu nedenlerden ilki desteğin çekilmesidir. Kişi yeni bir çevreye girdiğinde alışagelmış desteklerin ve çevrenin ortadan kalkması karşısında kaygı duyulabilir. Bir diğer neden olan olumsuz bir sonucu beklemek, hazırlık yapmadan sınava giren öğrencilerin olumsuz sonuçların ortaya çıkacağını düşündükleri durumlarda yaşadıkları kaygıdır. Öğrencinin inandığı ve önemseydiği bir düşünceyle, meydana gelen davranış arasında bir çelişki yaşadığında yaşanan iç çelişki ise kaygının nedenlerinden bir diğeridir. Son olarak belirsizlik, gelecekte ne olacağını bilmemek veya kestirememek insanlar için belli başlı kaygı sebeplerinden biridir. Çoğu zaman insan ileride olumsuz olduğunu düşündüğü olayların olacağını bilmeyi, ne olacağını hiç bilmemeye tercih eder.

II. 1. 4. Kaygıyla İlgili Araştırmalar

Yabancı dil öğretiminde kaygı ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğu, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili olmasına karşın Türkçenin yabancı dil olarak öğretime ilişkin de özellikle dört temel dil becerisi yönünde çalışmalar mevcuttur. Bununla beraber yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı ve öğrenmeye ilişkin tutum arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bölümde kaygı ile ilgili özellikle son döneme ait çalışmalar yer almaktadır. Çalışmalar kendi içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı, dört temel dil becerisi ve dil bilgisi öğretiminde kaygı ile çalışmaya kaynak olması açısından İngilizcenin öğretiminde kaygı olarak kendi içinde sınıflandırılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygının incelendiği çalışmalardan ilki Yoğurtçu K. ve Yoğurtçu G. (2013)'nin “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı çalışmadır. Kırgız öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada Kırgız öğrencilerin dil öğrenim kaygısının düşük olduğu, bunun da öğrencilerin ders ve öğretmen tutumlarını değerlendirirken büyük oranda memnun olmalarından, ayrıca öğrencilerin istek ve güdülenmelerinin üst düzeyde olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu çalışmada hem isteklendirme ve öz güven eksikliği hem de öğretmen tutumlarından dolayı öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kaygının ele alındığı bir diğer çalışma Tunçel'in (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı ve kaygının dil öğrenme başarısına etkisini incelediği doktora tezidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde bulunan Türkçeye yönelik kaygılarının neler olduğunu ortaya koymak, bu kaygıların dilin dört temel becerisine olan etkisini incelemek, dili öğrenmeye başladıktan sonra da bu kaygıların devam edip etmediğini gözlemleyerek kaygının dil başarısına etkisinin ne yönde olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında belirli düzeyde kaygının yabancı dil öğrenirken dil başarısını arttırdığı ayrıca yabancı öğrencilerin birden fazla yabancı dile olan hâkimiyetinin Türkçe dersine yönelik güdülenmelerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İşcan (2016) ise Ürdün Üniversitesinde yürüttüğü çalışmayla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular sonucunda Ürdünlü öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin yüksek

olduğu ortaya konmuştur. Nedeni olarak ise öz güven ya da güdülenme eksikliği, başarısız olunacağı korkusu, dikkat dağınıklığı, yanlış yapma korkusu ve öğreticiden kaynaklanan nedenler gibi nedenlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte bazı konularda (Türkçe öğrenmeye istekli olmaları, sınav kaygılarının olmaması, derste rahat olmaları vb.) öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların dağılımının incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalardan birinde Polatcan (2018), kadınların erkeklerden daha fazla kaygı yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda dil düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük öğrencilere göre kaygıları da üst düzeydedir. Yaş gruplarına bakıldığında ise büyük yaş gruplarının 17 yaş altı gruptan daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan çalışmaların genellikle yazma ve konuşma becerilerine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki çalışmaların çoğunluğunu oluşturan yazma kaygısının ele alındığı çalışmalardan biri Maden, Dinçel ve Maden'in (2015), "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları" isimli çalışmasıdır. Bu çalışma Türkiye'de üniversite eğitimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, uyruk, yabancı dil, dil öğrenme amacı, dili kullanma seviyesi, dili öğrenme süresi, kullanılan alfabe farkı, okuma alışkanlığı, fakülte/yüksekokul) göre ele almaktadır. Yazma kaygısının araştırılmak istenen değişkenlere göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını tespit etmek amacıyla yüz yetmiş iki öğrenci çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin genellikle yazma sürecinde kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Bulgular neticesinde öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyetlerine, fakültelerine ve dili öğrenme sürelerine göre farklılık göstermediği; uyruk ve okuma alışkanlığı açısından ise anlamlı bir farklılık gösterdiği ulaşılan sonuçlardandır. Yazma kaygısının ele alındığı bir başka çalışmada Akbulut (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarını incelemiştir. Çalışmada amaç, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma tutum ve kaygılarını belirlemektir. Sonuç itibarıyla cinsiyetleri ve sınıf seviyelerinin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları arasında bir ilişki oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise özellikle yazılı anlatımın hazırlık sürecinde ve yazma sırasında stresli olduklarından söz etmişlerdir. Polatcan ise 2016 yılında Türkçeyi

yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını incelendiği çalışmayla Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını dil seviyelerine ve dil ailelerine göre incelemek amaçlanmıştır. Dil aileleri ile yazmaya yönelik tutum, sınıf içi etkinlikler, yazma öz yeterliği açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Ural Altay dil ailesine mensup öğrencilerin dilbilgisinde yaşadıkları kaygının diğerleriyle kıyaslandığında daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak Halime Barış (2019) ise “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı” adlı çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini kazanması ve bu sırada ortaya çıkan kaygının nedenlerinin neler olduğunu sorgulamıştır. Sonuç olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin; cinsiyet, düzey, Türkçe kitap okuma durumu gibi değişkenler açısından kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmediği söylenebilir. Türkçeyi öğrenen kitlenin kaygı durumunu ise yaş ve Türkçe yazı yazma sıklığı etkilemektedir.

Bir diğer dil becerisi olan konuşma ile ilgili Sevim (2014), yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Veriler sonucunda öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin kaygı seviyelerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri alan, başka bir yabancı dil bilip bilmeme ve mezun oldukları okul türü açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Şen ve Boylu (2015) ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrenciler üzerinde çalışarak konuşma kaygılarını değerlendirmiştir. Değerlendirme sonrası İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri ile yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, dil öğrenme seviyeleri, Türkçe yayın yapan kanalları izleme oranları ile günlük Türkçe müzik dinleme sıklıklarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bir diğer çalışma Afgan öğrencilerin konuşma kaygısı (Rashid, 2017) üzerinedir. Bu çalışmayla Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının; cinsiyete, bulundukları sınıfa, öğrencilerin ana dillerine ve dil öğrenme amaçlarına göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin dil öğrenme kaygıları oldukça yüksektir. Aynı zamanda konuşma kaygılarının cinsiyet ve okudukları sınıf açısından anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana dil etkisinden kaynaklanan konuşma kaygıları ile Türkçe öğrenme amaçlarına göre yaşadıkları kaygıda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Dilin dört temel becerisinden biri olan dinleme becerisine yönelik kaygıyla ilgili Halat (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmayı yapmıştır. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerisi esnasında ortaya çıkan kaygı seviyeleri ile bu kaygının nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dinleme becerisine yönelik kaygı, öğrencilerin cinsiyetine ve yaşına göre incelenmiş, sonuç itibarıyla anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve etkileşim kaygısının ele alındığı çalışmalardan bir diğeri Özekinci’ye (2019) aittir. Çalışmada etkileşim kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, erkeklerin etkileşim kaygısı düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise etkileşim kaygısının dil seviyesi düşük bireylerde daha yüksek iken dil seviyesi yüksek bireylerde daha düşük olduğudur. Bu doğrultuda etkileşim kaygısı bireylerin yabancı dilde dinleme etkinliklerindeki başarılarında doğrudan bir etkiye sahiptir denilebilir. Berk (2019) ise özellikle son yıllarda eğitimde sıkça kullanılan elektronik dinletilerin dinlediğini anlamaya ve dinleme kaygısına etkisini doktora tezinde araştırmıştır. Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 61 öğrenciyle çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları arasında e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili mobil destekli teknolojik bir araç olduğu ortaya konmuş ve dinleme kaygısına olumlu etkisinden söz edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisine ilişkin kaygılarını Atagül ve Cevher (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı Bir Engel mi?” başlığı altında incelemiştir. Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının başarılarına olan etkisini incelemektir. Bulgular aracılığıyla öğrencilerin başarı testlerinden elde ettikleri puanlar ile okuma kaygıları arasındaki ilişki çözümlenmiş ve öğrencilerin yaşadıkları kaygı ile okuma becerileri arasındaki ilişki çözümlendiğinde daha etkili okuma becerisi eğitiminin gerçekleştirileceği sonucuna ulaşılmıştır. Altunkaya (2019) ise okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerinde cinsiyet, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; yaş, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu, bilinen

dil sayısı, Türkiye’de bulunma süresi, Türkçe öğrenme amacı, okuma sıklığı değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle ilgili çalışmalarda dört temel dil becerisinin yanı sıra dil bilgisine yönelik kaygı da araştırılan konular arasındadır. Ayhan ve Kana (2019) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algılarını araştırmış ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil bilgisi öğrenirken yaşadıkları kaygı ve dil bilgisi öğrenimine yönelik edindikleri öz yeterlik algılarını tespit etmek istemişlerdir. Bulgular sonrası yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenme sürecinde nadiren kaygılandıkları tespit edilmiştir. Dil bilgisi öğrenimi açısından öz yeterlik algıları ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları kaygı seviyesi ile öz yeterlik algıları arasında ise negatif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre dil bilgisi öğrenimi sürecinde öğrencilerin öz yeterlikleri artarken kaygı seviyeleri azalmıştır.

Araştırmaya kaynaklık eden bazı çalışmaların hedef kitlesi yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylere yönelik olsa da çalışmaya kaynak olması ve yol gösterici nitelikte olması açısından önemlidir. Bu kapsamda değerlendirebilecek çalışmalardan biri Aksoy’un (2012) “Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı, Utangaçlık, Strateji ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki “ isimli çalışmasıdır. Yapılan araştırma bulguları öğrencilerin yabancı dil kaygısının genel olarak düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Cinsiyete göre bakıldığında kadınlar erkeklere oranla daha çok yabancı dil kaygısı hissetmektedirler. Aynı zamanda dil öğrenme kaygısı ve utangaçlık arasında anlamlı, olumlu bir ilişki bulunmuştur. Girişken olan öğrencilerin kaygı düzeyleri daha düşüktür. Utangaç öğrenciler de dil öğrenme sürecinde de utangaçlığın verdiği bir kaygı hissetmektedirler. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dil kaygısı, motivasyon ve başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı Tugan’a (2015) ait çalışmada ise amaç, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin başarı, güdülenme, yabancı dil sınıf kaygısı arasındaki ilişkiyi tespit edip öğrencilerin yaşına ve cinsiyetine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını araştırmaktır. Bulgular neticesinde öğrencilerin kaygılarının başarı seviyeleri üzerine olumsuz bir etki yarattığı görülmüştür. Derse karşı olan güdülenmeleri ise başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Cinsiyete göre bakıldığında kadınların erkeklere göre

güdülenmelerinin daha yüksek ve başarılı olduğu ancak daha kaygılı oldukları görülmektedir. Yaşa göre ise genç öğrenciler, yaşı ileri öğrencilere göre daha başarılı ve yüksek motivasyonludur. Bir diğer çalışma Özkan (2019) tarafından öğrencilerin yabancı dildeki başarıları ve yabancı dil kaygı seviyeleri arasındaki ilişki ile sınıflarda İngilizce konuşma kaygısının temel sebeplerinin incelendiği yüksek lisans tezidir. Öğrencilerin kaygı seviyesi arttıkça başarı oranlarının düştüğü gözlenmiştir. Yabancı dil konuşma kaygısının temel sebepleri olarak ise hata yapma korkusu (özellikle telaffuz hataları), kelime bilgisi eksikliği ve öğretmenin tutumları olarak belirlenmiştir. Son olarak Garip (2019), İngilizce öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında yabancı dil kaygısı üzerine bir araştırma yapmış ve öğrencilerin yabancı dil kaygısı düzeylerinin, lisans düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

II. 2. Tutum

Temizkan ve Sallabaş'a göre tutum, bir bireye atfedilen ve o bireyin bir psikolojik nesne ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (2009: 155). Aynı zamanda tutum; belirli kişilere, nesnelere olaylara vb. karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız) davranılmasına neden olan sürekli ve değişmez bir inanç ve duygu (Öncül, 2000: 1083) olarak da tanımlanmaktadır. Kişinin deneyim, bilgi, duygu ve güdülenmesine dayanarak kendisini öğütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilim (İnceoğlu, 2010: 13) olan tutum, doğuştan gelen bir özellik değildir ve öğrenildikten sonra değiştirilmesi de oldukça zordur. Kağıtçıbaşı da çalışmasında benzer şekilde insanların tutumlara sahip olarak doğmadıklarından, tutumları sonradan öğrendiklerinden söz eder. Eğer birey, herhangi bir nesneye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o nesneye gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Kağıtçıbaşı, 2008: 120). Arkonaç da tutumun değişmeye karşı dirençli olduğuna ve olumlu, olumsuz, çekimser şeklinde kendisini ortaya koyduğuna değinir (Arkonaç, 1998: 443).

Bireyleri belli insanlar, nesneler ve durumlara karşı belli davranışlar göstermeye yönelten öğrenilmiş eğilimler olarak (Sözer 1996, s.9) tutumun, insanların günlük yaşantılarının yan ürünü şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu nedenle tutumlar

doğrudan gözlenebilen davranışlar olmamakla birlikte insanları davranışa hazırlayan eğilimlerdir. Tutum örtük bir tepkidir (Arkonaç, 1998: 443). Bu anlamda tutumların, bireyin davranışlarını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

Tutum kavramına genel bakılacak olursa; tutumlar öğrenmeyle oluşurlar ve değişken bir yapı gösterirler. Tutumlar doğrudan gözlemlenemez ancak insan davranışlarından yordama yapılarak anlaşılabilir. Tutumlar gelip geçici değildir, belli bir dönem etkisini sürdürürler. Oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok ögenin bir arada bulunması gerekir. Tutumlar bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bu nedenle tutumlarımız olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Kırkız 2010: 24).

Tutum ve öğrenme arasındaki ilişki de oldukça kuvvetlidir. Zira öğrenilecek alanla ilgili tutum, hem öğrenme durumunu hem de öğrenme hızını etkileyecektir. Tutumlar insan davranışına yön verme noktasında bilişsel, duygusal ve davranışsal ögeleri bünyesinde barındırırlar (Kırkız, 2010: 24). Aynı şekilde İnceoğlu (2010) da tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögeden oluştuğundan ve bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğundan söz eder. Buna göre bireyin bir konu ile ilgili bilgileri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konuya ilişkin olumlu bir tavır sergiler (duyuşsal öge). Tutum bu noktada daha baskındır ve öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerini belirleyen en önemli göstergelerden biridir (Erden, 1995: 99). Birey bu duyuşsal hissiyatı, sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile gösterir. Böylece tutumun ögeleri arasındaki uyumluluk, davranışa yansımış olur (İnceoğlu, 2010: 8).

Tutumların oluşumu, süreç içerisinde yaşadığı değişim ve ölçülmesi psikolojinin, daha özele indirgendiğinde ise sosyal psikolojinin alanıdır. Tutum, davranış ve öğrenme üzerindeki yönlendirici boyutu itibarıyla özellikle son yıllarda eğitim alanında da üzerinde durulan ve araştırılan bir konu hâline gelmiştir (Pehlivan ve Köseoğlu, 2011). Bu nedenle söz konusu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme tutumlarının kaygı düzeylerini nasıl etkilediği görülmek istenmiştir.

II. 2. 1. Öğrenmeye İlişkin Tutum

Tutum kişilerin psikolojik bir eğilimi olarak kabul görmektedir. Kişilere, durumlara, olaylara, fikirlere, yerlere, nesnelere yönelik olumlu/olumsuz bir eğilim olan tutum (Eagly ve Chaiken, 1993), davranışın önemli bir ön koşuludur ve yordayıcısıdır (Aderson, 1988; Koyuncu, 2015). Tutumların bireylerin davranışlarına yönelik etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar mevcuttur. Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili derslerdeki başarı ortalamalarının Türkçeye yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu ve bu durumun davranışlara yön verdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Pierce, Stacey ve Barkatsas'ın (2007: 286) yaptıkları çalışmada, öğrenci tutumları incelenmiş ve öğrencilerin bir konuyu veya davranışı öğrenmeye ilişkin duygu, düşünce ve ilgilerinin, sergiledikleri ya da sergileyecekleri davranışları etkilediği sonucuna varılmıştır. Kara da (2010) yaptığı çalışma da olumlu tutuma sahip olan bireylerin öğrenilen derse ilişkin olumlu davranışlar sergilediklerini ve öğrenmek için daha fazla çabaladıklarından söz eder (2010: 49-62).

Öğrenmeye ilişkin tutumların olumlu olması kişide isteklendirme, merak, ilgi gibi öğrenmeye yardımcı olacak duyguları harekete geçirerek öğrenmenin oluşmasını kolaylaştıracaktır. Aksini düşünecek olursak öğrenmeye ilişkin tutumlar olumsuz olursa bireyin öğrenilecek konuya veya davranışa motive olması güçleşecek ve öğrenmesi zorlaşacaktır. Bu nedenle ilgili nesne, olay veya duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi ve ölçülmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Kan ve Akbaş, 2005).

Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarımızın çoğunu çevremizle etkileşim kurarak ve yaşantılarımız yoluyla öğrenmekteyiz. Bu nedenle öğrenme ilkelerinin araştırılması insanların uyumlu ve uyumsuz davranışları neden gösterdiğini anlamamıza ve olumsuz davranışların değiştirilmesine, böylece bireyin yaşadığı ortama daha kolay uyum sağlaması için yeni davranışlar kazandırılmasına yardımcı olacaktır (Erden ve Akman, 1998: 156). Bu noktada yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını tespit etmek önemlidir.

II. 2. 2. Öğrenmeye İlişkin Tutumla İlgili Araştırmalar

Alanyazına bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye veya dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Lakin öğrenmeye ilişkin tutumlarına yönelik çalışmalar bulunamamıştır.

Hem tutum hem kaygıyı ele alması açısından Akbulut'un (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarını incelediği çalışmada, öğrencilerin yazma kaygıları ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden veri çeşitlemesi yöntemi kullanılmış olup çalışmaya üç devlet üniversitesinde öğrenim gören 309 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmada, katılımcıların yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, ana dili değişkenleri açısından ele alınmış, bu değişkenler ile yazma kaygısının alt boyutları değerlendirilerek stres ve ürün kaygısı arasında ve yazmaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum arasında ters yönlü bir ilişki saptanmıştır. Katılımcılar, yapılan görüşmelerde Türkçe yazmayı iletişim sağlama ve akademik başarı için bir gereklilik olarak gördüklerini, yazmada karşılaştıkları sorunların dilbilgisi kurallarından kaynaklandığını ve sürece yayılan bir gelişim gerektirdiği için zorlandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca yazmaya hazırlık aşaması ve yazma sırasında stres yaşadıklarını, yazma işlemi bitince kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Yabancıların Türkçe öğrenmelerine ilişkin tutumun incelendiği bir diğer çalışma Karatay ve Kartallıoğlu'na (2016) aittir. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Türkçeyi yabancı olarak öğrenen 25 öğrencinin dil öğrenme tutumları ile dil becerilerini kullanma başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular sonucunda, öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile okuma ve dinleme beceri puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna karşın yazma ve konuşma becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır. Aynı zamanda öğrencilerin yazma, okuma, konuşma tutumları ile becerileri arasında olumsuz ve düşük bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanıyla doğrudan ilgili olmamasının yanında çalışmaya kaynak olması amacıyla dil öğrenme sürecindeki tutumların incelendiği çalışmalar da önemlidir. Bu bağlamda Onur'un (2003) üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, öz saygı ve denetim odağı açısından incelediği doktora çalışmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarıları ile yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumları, öz saygı düzeyleri ve denetim odağı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular yabancı dil başarıları ile yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, öz saygı ve denetim odağı arasında $p<0.001$ önem düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumları, öz saygı düzeyleri ve denetim odağı değişkenlerinin İngilizce başarı düzeylerinin % 67'sini anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Yabancı dil öğrenme kaygısı, İngilizceye karşı tutum, dil öğrenme stratejileri ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Aydoğdu (2014) ise çalışmasında 30 maddelik İngilizce dersine yönelik tutum anketi, 33 maddelik yabancı dil sınıf kaygısı envanteri kullanmıştır. Bulgular sonucunda kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının daha düşük olduğu görülmüştür. Aynı zamanda tutum puanları yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir. Tutum puanları yüksek olan öğrencilerin bilişsel, üst bilişsel ve bellek stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Bir başka çalışma Tuncer ve Akmençe' nin (2019) "Yabancı Dile Yönelik Kaygı, Öz yeterlik ve Tutum Arasındaki ilişkiler " isimli çalışmasıdır. Bu araştırmanın genel amacı, yabancı dil dersine yönelik kaygı, öz yeterlik ve tutum arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu bulgulara göre yabancı dil kaygısı ve yabancı dile yönelik tutum, yabancı dil öz yeterliği açısından dikkate alınması gereken değişkenlerdir. Eğitim-öğretim süreçlerinde yabancı dil öz yeterlik algılarının artırılmasında kaygı ve tutum işlevsel araçlar olarak değerlendirilebilir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve veri toplama araçlarının analizine yer verilmiştir.

III. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel betimsel tarama modellerine başvurulmuştur. Araştırmanın dört temel amacı bulunmaktadır. Araştırmanın ilk amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yabancı dil kaygılarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir yabancı dil kaygı ölçeği kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, öğrenim görülen il) göre incelemek araştırmanın ikincil amacını oluşturmaktadır. Bir sonraki amaç, C1 düzeyindeki öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın son amacı ise; öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyeleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmada ilk olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygı düzeyleri ve öğrenmeye ilişkin tutumları için betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Creswell bu deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesi (2014: 155) olarak tanımlar.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemesi amaçlanmış olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Köklü ve Büyüköztürk'e (2000) göre ilişkisel tarama tipindeki araştırmalarda ortaya konan ilişki, iki değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir ancak bu değişim, değişkenler arasında nedensellik bağlamında yorumlanamaz.

Araştırmanın bir diğer aşamasında ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyeleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. İlişkisel çözümleme, korelasyonel çözümleme ile gerçekleştirilmiştir. Karasar (2008), korelasyon türü ilişki aramalarında değişkenlerin birlikte değişip değişmediklerinin, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılmasının amaçlandığından söz eder.

III. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Karasar'ın (2013) belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümeler şeklinde tanımladığı örneklem grubunu ise; yabancı öğrencilerin yoğun olması nedeniyle Kilis, Gaziantep ve Hatay'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örneklem alma yolu ile seçkisiz olarak C1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 120 öğrenci seçilmiştir. Örneklem dâhilinde ulaşılan bütün öğrenciler sorulara cevap vermiş fakat maddelerden bazılarını boş bırakan veya birden çok seçeneği işaretleyen 5 katılımcının ölçeği geçersiz sayılmıştır. 115 öğrencinin ölçek sonuçları değerlendirmeye alınmıştır.

III. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki veriler, kişisel bilgi formu ile birlikte “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” olmak üzere iki ölçek kullanılarak toplanmıştır.

III. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın temelini oluşturan veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Öğrencilerden; cinsiyet, öğrenim görülen il ve mezuniyet konusunda bilgi alınmıştır. Kişisel bilgi formunda soruların kısa ve anlaşılır

olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunda öğrencilere toplam 3 soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplar, hedef kitlede yabancı dil kaygısına ve öğrenmeye ilişkin tutumlarına sebep olabilecek değişkenleri belirleme açısından incelenmiştir. Sonuçlar, bulgular ve yorum kısmında verilmiştir.

III. 3. 2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği

“Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği (YTÖKÖ)” Sevim (2019) tarafından geliştirilmiştir. 22 maddeden oluşan ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek değerlendirmesi: 5-Tamamen katılıyorum, 4-Büyük ölçüde katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Çok az katılıyorum, 1-Hiç katılmıyorum şeklinde yapılmıştır. Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği’nin madde ayırt edicilik hesaplamaları, alt ve üst grupların ortalamalarının t testi ile karşılaştırılması yapılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) tekniğiyle bakılmıştır. Bu tekniğin kullanılabilmesi için veri setinin AFA’ya uygun olması gerekir. Veri setinin uygunluğuna bakmak için küresellik testlerinden KMO testi yapılmıştır. AFA’da minimum faktör yükü olarak 0,32 olarak belirlenmiştir. Bu değerin altındaki maddeler taslak ölçekten çıkarılmıştır. Güvenirlik hesaplamalarında ise Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. AFA’da ulaşılan boyutların teyit edilmesi için de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA, DFA, güvenirlik ve %27’lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değeri hesaplamaları sonrası 22 maddeden oluşan nihai forma ulaşılmıştır. K14, K29, K30, K20, K15, K23, K24, K27, K28 maddeleri birinci boyutta, K1, K3, K11, K5, K10, K8, K7, K18, maddeleri ikinci boyutta, K32, K17, K25, K6, K4 maddeleri üçüncü boyutta yer almıştır. İlgili boyutlarda kümelenen maddelerin içeriğine bakılarak birinci boyuta “ders süreci”, ikinci boyuta “gündelik hayat”, üçüncü boyuta ise “anlama-anlatma süreci isimleri” verilmiştir. Nihai ölçekteki maddelerin tümü olumsuzdur. Ölçekten alınabilecek en yüksek kaygı puanı 110, en düşük kaygı puanı ise 22’dir.

III. 3. 3. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

“Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (ÖİTÖ)” Kara (2010) tarafından geliştirilmiştir. “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” doğa, kaygı, beklenti ve açıklık olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; Likert tipi 5’li dereceleme ölçeği formatında olup derecelendirmesi: “Hiç Katılmıyorum: 1, Kısmen Katılmıyorum: 2, Kararsızım: 3, Çoğunlukla Katılıyorum: 4 ve Tamamen Katılıyorum: 5 puandır” şeklinde yapılmıştır. Ölçekte belirlenen olumsuz cümlelerin cevapları “Tamamen Katılıyorum: 1’den Hiç Katılmıyorum: 5’e doğru ters yönde yeniden (recode) puanlanmıştır. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” ile öğrencilerin öğrenme ile ilgili duyuşsal boyut tutum bilgilerinin toplanması amaçlanmıştır. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin 77 maddesi faktör analizine girmiştir. Sonuçta 29 olumlu ve 11 olumsuz olmak üzere toplam 40 madde son ölçeğe alınmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, 37 madde elenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri. 36 - .76 arasında değişmektedir.

III. 4. Verilerin Toplanması

Veriler Kilis, Gaziantep ve Hatay illerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Bu illerin seçilme sebebi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin fazla olması ve ulaşım kolaylığıdır. Bu illerde ikamet eden öğrencilere yine bu illerdeki eğitici ve öğreticiler aracılığıyla salgın koşulları sebebiyle sosyal platformlarından ulaşılarak öğrencilerin Google form üzerinden katılımları sağlanmıştır. Uygulamada gönüllülük esasına uygun olarak, “Kişisel Bilgilendirme Formu ’nun da olduğu “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişki Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilere kişisel bilgilendirme formu ile ilgili bilgi verilmiş, kaygı ölçeğinin maddelerini boş bırakmadan veya iki maddeyi aynı anda işaretlemekten yapılması belirtilmiştir. Bahsi geçen uygulama C1 seviyesinde eğitim gören öğrencilere uygulanmıştır.

III. 5. Verilerin Analizi

“Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişki Tutum Ölçeği”nden elde edilen verileri analiz etmek için bilgisayar paket programından faydalanılmıştır. Bilgisayar paket programında yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği ile öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinden alınan puanların bazı değişkenler açısından farklı olup olmadığını belirlemek için puanlara ait normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı ölçeği alt boyutları ile öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğine ilişkin puanlarının, her bağımsız değişkenin alt gruplarında normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla incelenmiştir. Korelasyon değerleri yorumlanırken korelasyon kat sayılarında 0,00 ile 0,25 arası değer “çok zayıf”, 0,26 ile 0,49 arası değer ‘zayıf’, 0,50 ile 0,69 arası değer ‘orta’, 0,70 ile 0,89 arası değer ‘yüksek’, 0,90 ile 1,00 arası değer ise ‘çok yüksek’ olduğu ifade edilir. Aşağıdaki tablolarda bu analize ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 1

Normallik testi

		Salt
		Değer hata
Öğrenmenin Doğası	Ortalama	30,0609 ,43865
	Basıklık	-1,031 ,226
	Çarpıklık	,271 ,447
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Ortalama	32,3652 ,84535
	Basıklık	-,189 ,226
	Çarpıklık	-,614 ,447
Öğrenmeden Beklenti	Ortalama	40,0435 ,50917

Öğrenmeye Açıklık	Basıklık	-1,290	,226
	Çarpıklık	1,238	,447
	Ortalama	46,6522	,661
Ders Süreci	Basıklık	-,793	,226
	Çarpıklık	-,201	,447
	Ortalama	26,6087	,64472
Gündelik Hayat	Basıklık	,005	,226
	Çarpıklık	-,131	,447
	Ortalama	24,0522	,68401
Anlama- Anlatma	Basıklık	-,160	,226
	Çarpıklık	-,595	,447
	Ortalama	14,7565	,46520
	Basıklık	,144	,226
	Çarpıklık	-,866	,447

Ölçeklerin ilgili örnekleme uygulanması sonucu verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde ± 1 arasında olduğu görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle toplanan verilere parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenenlerin kaygı düzeyleri ile öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakılmış, aynı zamanda kaygı ve tutumların cinsiyet, öğrenim görülen il ve eğitim düzeyi açısından anlamlı fark yaratıp yaratmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

IV. 1. Cinsiyet Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve yabancı dil öğrenme kaygılarında cinsiyetleri açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunun test edilmesi için yapılan bağımsız gruplar t testinin sonucu aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2

Cinsiyet açısından bağımsız gruplar t testi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Öğrenmenin Doğası	Erkek	58	30,60	5,02	1,251	,214
	Kadın	57	29,50	4,32		
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Erkek	58	32,70	8,16	,406	,685
	Kadın	57	32,01	9,95		
Öğrenmeden Beklenti	Erkek	58	39,65	5,99	-,768	,444
	Kadın	57	40,43	4,88		
Öğrenmeye Açıklık	Erkek	58	46,46	7,55	-,283	,777
	Kadın	57	46,84	6,65		
Ders Süreci	Erkek	58	26,18	6,52	-,654	,514
	Kadın	57	27,03	7,32		
Gündelik Hayat	Erkek	58	23,27	7,58	-1,146	,254
	Kadın	57	24,84	7,05		
Anlama-Anlatma	Erkek	58	14,67	4,77	-,182	,856

	Kadın	57	14,84	5,23		
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Erkek	58	64,13	16,44	-,822	,413
	Kadın	57	66,71	17,23		

Sd= 113

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve yabancı dil öğrenme kaygılarında cinsiyetleri açısından anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları ve yabancı dil öğrenme kaygı durumlarında benzer tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

IV. 2. Öğrenim Görülen İl Açısından Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve yabancı dil öğrenme kaygılarında öğrenim gördükleri il açısından anlamlı fark var mıdır?” ikinci sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Öğrenim görülen il açısından betimsel sonuçlar

		N	$\bar{X}$	SS
Öğrenmenin Doğası	Kilis	47	30,80	4,22
	Hatay	36	29,80	4,79
	Gaziantep	32	29,25	5,23
	Toplam	115	30,06	4,70
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Kilis	47	31,59	8,89
	Hatay	36	31,75	9,98
	Gaziantep	32	34,18	8,21
	Toplam	115	32,36	9,06
Öğrenmeden Beklenti	Kilis	47	41,19	4,75
	Hatay	36	40,19	5,67

	Gaziantep	32	38,18	5,84
	Toplam	115	40,04	5,46
Öğrenmeye Açıklık	Kilis	47	47,97	6,23
	Hatay	36	46,30	8,01
	Gaziantep	32	45,09	7,04
	Toplam	115	46,65	7,09
Ders Süreci	Kilis	47	26,61	7,08
	Hatay	36	27,13	6,77
	Gaziantep	32	26,00	6,98
	Toplam	115	26,60	6,91
Gündelik Hayat	Kilis	47	24,74	7,28
	Hatay	36	23,30	7,94
	Gaziantep	32	23,87	6,81
	Toplam	115	24,05	7,33
Anlama-Anlatma	Kilis	47	14,87	5,42
	Hatay	36	14,44	4,85
	Gaziantep	32	14,93	4,59
	Toplam	115	14,75	4,98
Yabancı Dil Öğrenme	Kilis	47	66,23	17,22
Kaygısı	Hatay	36	64,88	17,56
	Gaziantep	32	64,81	15,81
	Toplam	115	65,41	16,81

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri il açısından ölçeklerin alt boyutlarında puan ortalamaları arasında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4

Öğrenim görülen il açısından Anova testi sonuçları

		Kareler				
		Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öğrenmenin Doğası	Gruplar arası	49,658	2	24,829	1,12	,32
	Gruplar içi	2472,915	112	22,080	5	8
	Toplam	2522,574	114			
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Gruplar arası	147,717	2	73,858	,897	,41
	Gruplar içi	9220,944	112	82,330		1
	Toplam	9368,661	114			
Öğrenmeden Beklenti	Gruplar arası	172,992	2	86,496	3,00	,05
	Gruplar içi	3225,790	112	28,802	3	4
	Toplam	3398,783	114			
Öğrenmeye Açıklık	Gruplar arası	164,751	2	82,375	1,65	,19
	Gruplar içi	5573,336	112	49,762	5	6
	Toplam	5738,087	114			
Ders Süreci	Gruplar arası	21,979	2	10,990	,227	,79
	Gruplar içi	5427,412	112	48,459		7
	Toplam	5449,391	114			
Gündelik Hayat	Gruplar arası	43,612	2	21,806	,401	,67
	Gruplar içi	6090,075	112	54,376		1
	Toplam	6133,687	114			
Anlama-anlatma	Gruplar arası	5,185	2	2,592	,103	,90
	Gruplar içi	2831,998	112	25,286		3

	Toplam	2837,183	114		
Yabancı Dil	Gruplar	53,109	2	26,555	,092 ,91
Öğrenme	arası				2
Kaygısı	Gruplar içi	32194,856	112	287,454	
	Toplam	32247,965	114		

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde öğrenmeye ilişkin tutumlar ile yabancı dil öğrenme kaygılarında öğrencilerin öğrenim gördükleri il açısından anlamlı farkların bulunmadığı sonucuna varılmıştır ($p>0,05$). Bir başka ifade ile C1 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları ile yabancı dil öğrenme kaygılarında yaşadıkları iller açısından benzer tutumlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğretim yapılan illerin birbirine benzeyen koşullara sahip oldukları şeklinde yorumlanabileceği gibi öğrenim gören öğrencilerin birbirine benzedikleri şeklinde de yorumlanabilir.

IV. 3. Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve yabancı dil öğrenme kaygılarında eğitim düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır?” üçüncü sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenim düzeyi açısından bağımsız gruplar t testi sonuçları

	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğrenmenin Doğası	Lisans	74	30,00	5,07	-,186	,853
	Lisansüstü	41	30,17	4,01		
Öğrenmeye İlişkin kaygı	Lisans	74	33,78	9,24	2,296	,024
	Lisansüstü	41	29,80	8,23		

Öğrenmeden Beklenti	Lisans	74	39,24	5,99	-2,145 ,0
					34
	Lisansüstü	41	41,48	4,01	
Öğrenmeye Açıklık	Lisans	74	45,50	7,37	-2,387 ,0
					19
	Lisansüstü	41	48,73	6,09	
Ders Süreci	Lisans	74	26,82	7,72	,448 ,6
					55
	Lisansüstü	41	26,21	5,21	
Gündelik Hayat	Lisans	74	24,60	7,99	1,093 ,2
					77
	Lisansüstü	41	23,04	5,92	
Anlama-anlatma	Lisans	74	15,58	5,09	2,432 ,0
					17
	Lisansüstü	41	13,26	4,47	
Yabancı Dil Öğrenme	Lisans	74	67,01	18,68	1,373 ,1
Kaygısı					73
	Lisansüstü	41	62,53	12,48	

Sd= 113

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve yabancı dil öğrenme kaygılarında öğrenim gördükleri eğitim düzeyi açısından dört alt boyutta anlamlı farkın olduğu gözlenmiştir:

Öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutundan lisans ve lisansüstü öğrencilerin ortalamalarında farklar gözlenmiştir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=33,78$; $\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=29,80$). Söz konusu bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testine göre bu fark anlamlı çıkmıştır ($t=2,296$; $p<0,05$). Bu sonuca göre herhangi bir konu öğrenilirken lisansüstü öğrencilere kıyasla lisans öğrencilerinin daha fazla kaygı duydukları söylenebilir.

Öğrenmeden beklentiler alt boyutunda ise lisans ve lisansüstü öğrencilerin ortalamalarında farklar gözlenmiştir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=39,24$; $\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=41,48$). Söz konusu bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testine göre

bu fark anlamlı çıkmıştır ($t=-2,145$; $p<0,05$). Bu sonuca göre herhangi bir konu hakkında bilgi edinirken lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre öğrenmeden beklentilerinin daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Öğrenmeye açıklık alt boyutunda ise lisans ve lisansüstü öğrencilerin ortalamalarında farklar gözlenmiştir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=45,50$; $\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=48,73$). Söz konusu bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testine göre bu fark anlamlı çıkmıştır ($t=-2,387$; $p<0,05$). Bu sonuca göre herhangi bir konu hakkında bilgi edinirken lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre öğrenmeye karşı daha açık oldukları söylenebilir.

Anlama-anlatma alt boyutunda ise lisans ve lisansüstü öğrencilerinin ortalamalarında farklar gözlenmiştir ($\bar{X}_{\text{lisans}}=15,58$; $\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=13,26$). Söz konusu bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testine göre bu fark anlamlı çıkmıştır ($t=-2,432$; $p<0,05$). Bu sonuca göre herhangi bir konu hakkında bilgi edinirken lisans öğrencilerinin lisansüstü öğrencilerine göre anlama ve anlatma becerilerinin daha iyi olduğu ifade edilebilir.

IV. 4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları İle Öğrenmeye İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmada “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil öğrenme kaygıları ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” probleminin yanıtlanabilmesi için yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon testinin sonucu aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 6

Pearson momentler çarpımı korelasyon testi

Kaygı	Beklenü	Açıklık	Ders Süreci	Gündelik Hayat	Anlama-Anlatma	YDÖ Kaygısı
-------	---------	---------	-------------	----------------	----------------	-------------

Öğrenmenin Doğası	r	-,614**	,511**	-,031	,066	,118	,051
	p	,298*					
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	r		--,674**	,068	,048	,025	,056
	p		,461**				
Öğrenmeden Beklenti	r		1 ,802**	-,049	-,010	-,002	-,025
	p		,000	,601	,914	,984	,789
Öğrenmeye Açıklık	r		1	-,104	-,058	-,074	-,090
	p			,267	,539	,433	,339
Ders Süreci	r			1	,697**	,560**	,881**
	p				,000	,000	,000
Gündelik Hayat	r				1	,643**	,913**
	p					,000	,000
Anlama-Anlatma	r					1	,807**
	p						,000

Pearson Korelasyon testinin sonuçlarına göre aşağıdaki ilişkiler belirlenmiştir:

- Öğrencilerin, öğrenmenin doğası ile öğrenmeye ilişkin kaygıları ($r=-,298$), arasında ters yönlü ve zayıf bir ilişki vardır. Öğrenciler, bir konu öğrenirken öğrenmenin doğasını anladıkça onların öğrenmeye ilişkin kaygılarında azalma beklenir.

- Öğrenmenin doğası ile öğrenmeden beklenti ($r=,614$), öğrenmeye açıklık ($r=,511$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmenin doğasını anladıkça öğrenmeden beklentilerinin arttığı ve öğrenmeye karşı daha fazla açık oldukları söylenebilir.

- Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutu ile öğrenmeden beklenti ($r=-,461$), alt boyutu arasında ters yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öğrenmeye ilişkin kaygıları artan öğrencilerin öğrenmeden beklentilerinin azaldığı ifade edilebilir. Aynı şekilde öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutu ile öğrenmeye açıklık ($r=-,674$) alt boyutu arasında

ters yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin kaygılarının yüksek olması durumunda öğrenmeye açıklıklarının daha düşük olduğu söylenebilir.

- Öğrenmeden beklenti alt boyutu ile öğrenmeye açıklık ($r=,802$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki vardır. Öğrencilerin öğrenmeden beklentileri arttıkça öğrenmeye karşı daha fazla açık oldukları ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile öğrenmeye açık olan öğrencilerin bir konu hakkında bilgi edinirken o konuya karşı beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

- Ders süreci alt boyutu ile gündelik hayat ($r=,697$) ve anlama-anlatma ($r=,560$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yabancı dil dersi işlendikçe öğrencilerin Türkçeyi gündelik hayatta daha fazla kullanabilmeleri ve Türkçeyi anlama ve anlatma becerilerinin de gelişmesi beklenir.

- Ders süreci alt boyutu ile yabancı dil öğrenme ($r=,881$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki vardır. Öğrencilerin ders süreleri arttıkça yabancı dil öğrenme kaygılarının arttığı ve yabancı uyruklu öğrencilerin dilin özelliklerini öğrendikçe daha fazla endişe duydukları söylenebilir.

- Gündelik hayat ile anlama-anlatma ($r=,643$) alt boyutları arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçeyi günlük yaşamda kullanan öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin de daha fazla geliştiği ifade edilebilir.

- Gündelik hayat ile yabancı dil öğrenme kaygısı ($r=,913$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde anlama-anlatma ile yabancı dil öğrenme kaygısı ($r=,807$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçeyi gündelik hayatta kullanan ve Türkçe anlama-anlatma becerileri gelişen öğrencilerin dil kaygılarının daha fazla olduğu söylenebilir.

IV.BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada ölçeklerin uygulanması sonucunda toplanan verilerden elde edilen sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

V. 1. Tartışma ve Sonuç

V. 1. 1. Cinsiyete İlişkin Sonuç ve Tartışma

Cinsiyete göre anlamlı farklılığın olup olmadığı hem yabancı dil kaygısı bakımından hem de öğrenmeye ilişkin tutum açısından bulgular bölümünde incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının her bir alt boyutunda ve tamamından elde edilen puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kaygı çalışmalarına bakıldığında cinsiyete göre araştırmalar sıkça görülmektedir. Alanyazında birçok çalışmada bu değişkene ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin dil öğrenme kaygısı üzerinde farklılık yarattığı görülürken bazılarında ise söz konusu çalışmada olduğu gibi bir fark bulunmamıştır.

Balçı (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını araştırırken demografik özelliklerin yazma kaygısına olan etkisini gözlemlenmiştir. Sonuç olarak yazma kaygısının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Akbulut (2016) da katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik kaygılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Çalışmayla eş değer şekilde birçok araştırma, yazma kaygısının cinsiyete göre değişmediği (Yaman, 2010; Karakaya ve Ülper, 2011; Tiryaki, 2012) yönündedir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarında ise cinsiyete göre farklılık olup olmadığı da araştırılan konular arasındadır. Aksu (2018), katılımcıların orta seviyede konuşma kaygısına sahip olduğunu ve kaygı seviyesinin sınıfa ya da cinsiyete göre değişmediğini göstermiştir. Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarını araştıran Rashid (2017) de benzer şekilde her iki cinsiyetin de kaygılarının orta düzeyde olduğunu, kız ve erkek öğrencilerin kaygıları arasında anlamlı bir

farklılık görülmediğini tespit etmiştir. Bu bulgular Doğan (2008), Özdemir (2012) ve Sallabaş (2012) tarafından yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir başka dil becerisi olan dinleme kaygısı ile ilgili çalışan Halat (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarını cinsiyetleriyle karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Buradan hareketle cinsiyet farklılığının, yabancı dil olarak Türkçe dinleme kaygısını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde dil bilgisi öğrenimi sürecinde yaşanan kaygı ile ilgi olarak Ayhan'ın (2019) çalışmasında yabancı öğrencilerin kaygı düzeylerini başarısız olma, öğrenememe, anlamama, dil yapısını öğrenememe, kendine güvenmeme, hata yapma kaygısı alt boyutlarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Böylece cinsiyetlerinin öğrencilerin kaygı düzeylerinin bütün alt boyutlarıyla ilgili görüşleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Kaygı ile ilgili söz konusu araştırmanın aksi yönünde çalışmalar da mevcuttur. Yukarıda olduğu gibi yine yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi esas alınarak kıyaslama yapılmıştır. Uçgun (2011), Aşılıoğlu ve Özkan (2013) çalışmalarında, kız öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma kaygılarının erkeklerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonucu destekler nitelikte Zhao (2007), “A study of high school students' English learning anxiety” adlı çalışmasında yüksek öz güvenlerinden dolayı kadınların endişe düzeylerinin erkeklere oranla daha düşük olduğunu ve bu yüzden yabancı dil öğrenme konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Cinsiyet, kaygı ve dili öğrenme açısından yaklaşan Abu-Rabia (2004) ise kadınların kaygı oranlarının erkeklere göre düşük olduğunu ancak erkeklerin yabancı dil seviyesinin daha yüksek olduğunu ifade eder. Kadınların kendilerini ifade ederken daha az sorun yaşamaları endişelerinin düşük olmasının nedeni olarak gösterilmiştir. Erkeklerin dil seviyelerinin yüksek olmasının da çalışmanın yapıldığı bölgede erkeklerin yabancı dile daha fazla ihtiyaç duymasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu sonucuna varan çalışmalara bakılacak olunusa Erol (2020), çalışmasında yazma kaygısının kız öğrencilerde daha çok olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Balemir (2009) de

kadın katılımcıların erkeklerden önemli ölçüde daha endişeli olduğundan söz eder. Kadınların daha mükemmeliyetçi yapıları, sınıf ortamındaki öğretmen ve arkadaş faktöründen daha kolay etkilenecek duygusallıkta olmaları, bulguların kız öğrencilerin daha stresli olması yönünde çıkmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Çalışmaya kaynaklık eden bazı araştırmaların hedef kitlesi, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere yöneliktir. Yol gösterici nitelikte olması adına, sonuçların da kıyaslanması gerekli görülmüştür. Çalışmayla benzer sonuçlara ulaşan Karabıyık (2012), cinsiyetin öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Sonuçları itibarıyla farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Zambak (2016), devlet okullarındaki yabancı dil kaygısını araştırdığı çalışmada, erkek katılımcıların kız katılımcılardan daha kaygılı olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Karabey (2011) de yabancı dil sınıf kaygısını cinsiyet bağlamında incelemiş ve erkek öğrencilerin kız öğrencilerden biraz daha kaygılı oldukları yönünde sonuca ulaşmıştır. Farklı olarak kız öğrencilerin kaygı seviyesini yüksek bulan Öztürk (2012), kız öğrencilerin sınıf ortamında İngilizce konuşurken erkeklerden daha çok heyecanlandığını ve kaygı yaşadığını belirtir. Benzer şekilde Tugan (2015) 406 Türk üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada bayan öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha kaygılı olduğunu bulmuş ancak kız öğrencilerin daha motive ve başarılı olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Alanyazında hem yabancıların kendi içinde yaşadığı dil kaygısına hem Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadığı kaygıya bakılarak farklı birçok sonucun ortaya konduğu görülmüştür. Farklı ülkelerde farklı bireylerle yapılan çalışmalar bize cinsiyet üzerindeki kaygının pek çok etkene bağlı olabileceğini göstermektedir. Bu farklılığın nedeni olarak bireyin kişilik özellikleri, kültürel farklılıklar, yaş, öğretim araçları, öğretmen ve dil öğrenmeye yönelik öğrenci tutumları gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme tutumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında kaygıda olduğu gibi tutumda da cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme tutumlarına dair araştırmaya rastlanmamıştır. Dört temel dil becerisine yönelik tutum alanyazında yer almaktadır. Çalışmayla benzer şekilde Akbulut (2016) çalışmada, cinsiyet etkeninin yabancı öğrencilerin Türkçe

yazmaya yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) da kadın öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere oranla biraz daha olumlu olmakla beraber istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonucun aksine cinsiyet değişkeninin dil becerilerine yönelik tutumları etkilediği yönünde çalışmalar da bulunmaktadır. Bağçeci (2004), kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki farkı anlamlı bularak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Aydoslu (2005), yaptığı tez çalışmasında tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiğini ve kadınların tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde kızlar lehine tutumların daha olumlu olduğunu ortaya koyan birçok (Katstra, Tollefson, Gilbert 2006; Ceran 2013; Çimen, 2011; Hossain, 2012; Tok, 2010) çalışma örnek gösterilebilir. Öte yandan Genç ve Kaya (2011) yaptığı çalışmasında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır.

Söz konusu çalışmanın verileriyle hem benzer hem de aksi yönde anlamlı farklılıklar gösteren veriler bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni olarak; uygulanan ölçme araçları, sınıf iklimi, kültürel farklılıklar, öğretmen tutumu vb. gösterilebilir.

V. 1. 2. Öğrenim Gördükleri İl İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve yabancı dil öğrenme kaygılarında öğrenim gördükleri il açısından anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Problemin test edilmesi için yapılan Anova testi ile elde edilen veriler sonrası öğrenme ilişkin tutumlar ile yabancı dil öğrenme kaygılarında öğrenim gördükleri il açısından anlamlı farkların bulunmadığı sonucuna varılmıştır. C1 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları ile yabancı dil öğrenme kaygılarında öğrenim gördükleri iller açısından benzer tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile çalışan Maden, Dinçel ve Maden'in (2015) yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarının öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokullara göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kovaç (2017) ise Kosova'da öğrenim gören Türk öğrencilerinin yabancı dil sınıf kaygısının düzeyini

araştırmış ve okul türüne göre yabancı dil öğrenen öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

V. 1. 3. Eğitim Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında ve yabancı dil öğrenme kaygılarında eğitim düzeyleri açısından anlamlı farkın olup olmadığı tespit etmek amaçlanmıştır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları ve yabancı dil öğrenme kaygılarından öğrenim gördükleri eğitim düzeyi açısından dört alt boyutta anlamlı farkların olduğu gözlenmiştir.

Öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutuna bakıldığında lisans ve lisansüstü öğrencilerin ortalamalarında farklar görülmüş ve anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testine göre bu fark anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda herhangi bir konu öğrenilirken öğrenme tutumları açısından lisansüstü öğrencilere kıyasla lisans öğrencileri daha fazla kaygı duymaktadır.

İkinci farkın gözlemlendiği alt boyut ise öğrenmeden beklentiler alt boyutudur. Lisans ve lisansüstü öğrencilerin ortalamalarında farklar tespit edilmiş ve bu fark anlamlı çıkmıştır. Bu farktan yola çıkılarak öğrenciler herhangi bir konu hakkında bilgi edinirken lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre öğrenmeden beklentileri daha fazladır. Bir diğer alt boyut olan öğrenmeye açıklıkta da yine fark anlamlı çıkmış ve yine herhangi bir konu hakkında araştırma yapılırken lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre öğrenmeye karşı daha açık oldukları görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının ders süreci ve gündelik hayat alt boyutlarında eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmazken anlama-anlatma alt boyutunda ise lisans ve lisansüstü öğrencilerin ortalamalarında farklar gözlenmiştir. Anlamlı farkın çıktığı diğer alt boyutlara karşın herhangi bir konu hakkında bilgi edinirken anlama ve anlatma becerilerinde lisans öğrencilerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Bu noktada Garip'in (2019) çalışması hem eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koyması hem kaygı boyutunda lisans düzeylerine

göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın çıkması açısından çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Wu (2010) ise eğitim düzeyi açısından anlamlı farkların olduğunu tespit etmiş ancak çalışmanın aksine eğitim seviyesi yüksek olan kişilerin yabancı bir dile daha fazla maruz kaldıkları için kaygılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır. Balcı'nın (2020) çalışmasında araştırmaya katılanlar eğitim durumlarına göre ortaöğretim, lise, ön lisans/lisans mezunudur. Öğrencilerin eğitim durumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ayhan ve Kana (2019) da başarısız olma kaygısı, öğrenememe kaygısı, anlamama kaygısı, dil yapısını öğrenememe kaygısı, kendine güvenmeme kaygısı ve hata yapma kaygısı alt boyutlarıyla yabancı öğrencilerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığını ortaya koyarak öğrencilerin farklı eğitim düzeylerinde olmasının kaygı düzeylerini etkilemediğini belirtir. Özekinci (2019) ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısı, görev-odak kaygısı, etkileşim kaygısını ele aldığı çalışmasında eğitim seviyesine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Halat (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygılarını incelediği çalışmasında eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığını ortaya koyar. Bu durum, yabancı dilde kaygı faktörünün, bireylerin eğitim düzeylerinden daha çok, kişilik özellikleri ile de ilgili olabileceği yönünde yorumlanabilir.

VI. 1. 4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları İle Öğrenmeye İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiye Göre Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

İnsanoğlunun davranışlarının büyük çoğunluğunu öğrenilmiş davranışlar oluşturur (Senemoğlu, 2009). Bu nedenle öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerinin, tutumlarının açıklanmasında, aynı zamanda bu tutumların

geliştirilmesi ve öğrenenin tutumlarına göre bir eğitim ortamının oluşturulmasında (Kara, 2010) öğrencinin öğrenmeye ilişkin tutumlarını tespit etmek önemlidir. Aksi takdirde nasıl öğreneceğini bilmeyen birey, zamanla öğrenmeye karşı kaygı geliştirebilir. Bireyin öğrenmeye ilişkin tutumunun kaygıya olan etkisini bilmek bu nedenle oldukça önemlidir.

Bulgu sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin, öğrenmenin doğası ile öğrenmeye ilişkin kaygıları arasında ters yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenciler, bir konu öğrenirken öğrenmenin doğasını anladıkça onların öğrenmeye ilişkin kaygılarında azalma olacağı düşünülmektedir. Zira nasıl öğreneceğini bilen, tekrar ve yaşantı ile öğrenme sürecini destekleyen, davranış değişikliğini sürekli hâle getiren birey, öğrenmenin doğasını anlamaya başlayacağı için öğrenmeye ilişkin kaygı daha az yaşayacaktır.

Öğrenmenin doğası ile öğrenmeden beklenti, öğrenmeye açıklık alt boyutları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, öğrenmenin doğasını anladıkça öğrenmeden beklentilerinin arttığı ve öğrenmeye karşı daha fazla açık oldukları söylenebilir. Doğru öğrenme sürecini anlayan birey, yeni öğrenme ve deneyim yaşamaya hazırdır.

Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutu ile öğrenmeden beklenti alt boyutu arasındaki ilişki ters yönlü zayıftır. Öğrenmeye ilişkin kaygıları artan öğrencilerin öğrenmeden beklentilerinin azaldığı ifade edilebilir. Aynı şekilde öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutu ile öğrenmeye açıklık alt boyutu arasında ters yönlü orta bir ilişki vardır. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin kaygılarının yüksek olması durumunda öğrenmeye açıklıklarının daha düşük olduğu söylenebilir. Rula'nın (2006) araştırmasına katılan öğretmenlere göre, yabancı dil öğrenme sürecinde yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumlar ve kaygıların öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğu belirtilir.

Öğrenmeden beklenti alt boyutu ile öğrenmeye açıklık alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki vardır. Öğrencilerin öğrenmeden beklentileri arttıkça öğrenmeye karşı daha fazla açık oldukları ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile

öğrenmeye açık olan öğrencilerin bir konu hakkında bilgi edinirken o konuya karşı beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısına ilişkin alt boyutlarda da anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. İlk karşılaştırma ders süreci alt boyutu ile gündelik hayat ve anlama-anlatma alt boyutları arasında olup bunlar arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yabancı dil dersi işlendikçe öğrenciler, Türkçeyi gündelik hayatta daha fazla kullanabilecek ve öğrencilerin Türkçeyi anlama ve anlatma becerileri de gelişecektir.

Ders süreci alt boyutu ile yabancı dil öğrenme alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki vardır. Öğrencilerin ders süreleri arttıkça yabancı dil öğrenme kaygılarının arttığı ve yabancı uyruklu öğrencilerin dilin özelliklerini öğrendikçe daha fazla endişe duydukları söylenebilir. Çalışmayla benzer olarak alt sınıfta bulunan katılımcıların Türkçe dersinde daha rahat ve kendinden emin olduklarını ortaya koyan Tuncel (2014), beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların iki ve üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcılara göre daha kaygılı olduklarını saptamıştır. Yine aynı doğrultuda Karabey (2011), İngilizce seviyelerine göre değerlendirme yapmış ve başlangıç üstü seviyesindeki öğrencilerin başlangıç seviyesindeki öğrencilere göre daha fazla kaygı hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın aksine Erol (2020) ise öğrencilerin İngilizce seviyeleri azaldıkça konuşma ve yazmada yaşadıkları kaygı seviyesinin artacağını tespit etmiştir. Bu sebeple daha ileri seviyede İngilizce bilgisi olan öğrencilerin daha az kaygıya sahip oldukları düşünülmektedir. Yine Halat (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden gönüllü olarak seçilen 10 kişi ile yaptığı görüşmeler sonucunda, öğrenciler başlangıç düzeyinde yüksek kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe dil becerileri geliştikçe yaşadıkları yüksek kaygı yerini orta derecede kaygıya bırakmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının alt boyutlarından gündelik hayat ile anlama-anlatma arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçeyi günlük yaşamda kullanan öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin de daha fazla geliştiği ifade edilebilir. Öğrenmenin tekrar ve yaşantı sonrası oluşacağı göz önüne alınırsa öğrenmeye çalıştığı dili gündelik yaşamda kullanan birey, kendisini daha iyi ifade edecek ve karşısındakini daha iyi anlayacaktır.

Gündelik hayat ile yabancı dil öğrenme kaygısı alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde anlama-anlatma ile yabancı dil öğrenme kaygısı alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçeyi gündelik hayatta kullanan ve Türkçe anlama-anlatma becerileri gelişen öğrencilerin dil kaygılarının daha fazla olduğu söylenebilir. Gündelik hayatta dili kullanma, anlama ve anlatmayı olumlu etkilerken yabancı dil öğrenme kaygısını arttırdığı görülmüştür. Bu öğrencilerden beklentinin yüksek olması ve Türkçeyi doğru kullanma noktasında daha fazla çaba harcamaları öğrencilerin kaygılanmalarına neden olabilir.

V. 2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya, uygulamacılara, araştırmaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

V. 2. 1. Öğrenmeye İlişkin Tutumlara ve Yabancı Dil Kaygısına İlişkin Öneriler

- 1- Yapılan araştırmada öğrenmenin doğası arttıkça öğrencilerin öğrenmeden beklentileri ve öğrenmeye açıklık durumlarının da arttığı görülmüştür. Bu nedenle Türkçe Öğretim Merkezlerinde ders alan öğrencilere öğrenmenin doğası başta olmak üzere öğrenme sürecine ilişkin bir ders / bir ünite ayrılabilir.
- 2- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının alt boyutlarından gündelik hayat ile anlama-anlatma arasında pozitif yönde bir sonuç çıkmıştır. Öğrencilerin günlük hayatta kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ve sosyalleşebilecekleri ortamlar (yaşanılan şehri tanımaya yönelik kültürel geziler, kitap okuma sohbetleri, sinema ve tiyatro etkinlikleri vb.) yaratılabilir.
- 3- Öğrencilerin öğrenme kaygıları incelenip bu kaygıların düşürülmesine yönelik önlemler alınabilir. Örneğin, öğrenmede kaygı ve kaygının azaltılması konusunda öğrencilerin sürecin başında bilgilendirilmesi eğitimin başarıya ulaşmasında oldukça etkili olacaktır.

V. 2. 2. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

- 4- Ders süreci alt boyutu ile yabancı dil öğrenme alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin bulunması sebebiyle Türkçe öğretimi yapılan yerlerde haftalık verilen ders sürelerinin artırılmasının üst sınırının belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Zira doğrudan arttırılmalı demek doğru olmayabilir. Çünkü ders süresinin gereğinden fazla olmasının, öğrencide farklı sonuçlar da yaratabileceğİ göz ardı edilmemelidir.
- 5- Bu araştırmada yabancı dil öğrenme kaygısının öğrenmeye ilişkin tutumuna olan etkisi üzerinde çalışılmıştır. Yabancı dil öğrenme olgusu sadece kaygı ile sınırlı kalmayıp aynı araştırma okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinde de yapılabilir ve araştırma yapacaklar için söz konusu araştırma yol gösterici bir kaynak olabilir.
- 6- Araştırmada Kovid-19 salgınından dolayı nicel verilerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin incelenmesi konunun daha derin bir şekilde incelenmesine katkı sunabilir.
- 7- Yabancılar Türkçe öğretiminde görev yapan eğitimci ve yöneticilerin araştırma kapsamında görüşleri alınmamıştır. Dolaylı olarak etkileri olduğu düşünülerek yabancı dil kaygısının yakın gözlemcileri olarak eğitimci ve yöneticilerden de görüş alınabilir.

KAYNAKLAR

- ABU-RABİA, S. (2004). Teachers' Role, Learners' Gender Differences, and FL anxiety Among Seventh-Grade Students Studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24(5), 711- 721.
- AĞAR, M. E. (2004). Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1,1-10.
- AİDA, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
- AKBULUT, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum Ve Kaygıları, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Denizli.
- AKGÜN, A., GÖNEN, S. ve AYDIN, M. (2007). İlköğretim ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com. 6(20), 283-299.
- AKSAN, D. (1998). Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK yayınları.
- AKSU, O. (2018). Prospective English Teachers' In-Class Speaking Anxiety and Their Use of Oral Communication Strategies, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı. İzmir.
- ALLWRIGHT, D. ve BAİLEY K.M. (1991). Focus on The Language Classroom. an Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: CUP, pp.144,175
- ARKONAÇ, S. A. (1998). Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basımyayım Dağıtım.

- AŞILIOĞLU, B. ve ÖZKAN, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- ATAGÜL, Y. ve YAHŞİ CEVHER Ö. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı Bir Engel Mi? *Turkish Studies Educational Sciences*, Volume 13(11), 229-245
- AYBİRDİ, N. (2016). Turkish EFL Students' Perspectives Regarding Responsibilities in Reducing Foreign Language Classroom Anxiety, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı. Kars.
- AYDIN, B. (2001). Why Do Turkish Learners Feel Anxious While Speaking English in the Classroom. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11.
- AYDIN, S. ve ZENGİN, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- AYDOĞDU, Ç. (2014). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, İngilizceye Karşı Tutum, Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişki, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. Erzurum.
- AYDOSLU, U. (2005). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı, Isparta.
- AYHAN, S. ve KANA, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi / *The Journal of Turk & Islam World Social Studies* 6(23), 207-218.
- AYHAN. S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlik Algıları, Çanakkale Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı. Çanakkale.

- BAĞÇECİ, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği), XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Malatya.
- BAĞIŞ, O. (2007). Sınavlarda ve Hayatta Yüksek Başarı İçin Yol Haritası, Sınav Kaygı Başarı. Ankara, Birikim Matbaacılık.
- BAKIRCIOĞLU, R. (2012). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Anı.
- BALCI, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Araştırılması, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı. Çanakkale.
- BALEMİR, S.H. (2009). The Sources Of Foreign Language Speaking Anxiety And The Relationship Between Proficiency Level And Degree Of Foreign Language Speaking Anxiety, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- BARLOW, D. (2002). Anxiety and its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic. New York: Guilford Press.
- BATUMLU, Z. B. ve ERDEN, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 24-38.
- BECK, A. T. ve EMERY, G. (2006). Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler (V. Öztürk, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- BENER, KOVAÇ, B. (2017). Foreign Language Learning Anxiety of High School Students in Kosovo, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Programı. Eskişehir.
- BLOOM, B. S. (1995). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- BROWN, D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs.

- BROWN, D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.). United States of America: Pearson Longman.
- BÜYÜKİKİZ, K. K. (2011). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- CELCE-MURCÍA, M. (1991). Teaching English as a Second or Foreign Language (2nd ed.). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- CERAN, D. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Turkish Studies, 8(1), 1151-1169.
- COULOMBE, D. (2000). Anxiety and beliefs of French-as-a-secondlanguage learners at the university level. Unpublished doctoral dissertation, University of Laval, Québec, Canada.
- CÜCELOĞLU, D. (2016). İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları (28. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇAPKIN, N. (2011). Personelin Kaygı Düzeyinin İş Tatminine Olan Etkisi: Sağlık Sektöründe Yapılan Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Edirne.
- ÇELEBİ, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(21), 285- 307.
- ÇELİK GARİP G. (2019). İngilizce Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Kaygısı Üzerine Bir Araştırma: Özel Bir Türk Üniversitesindeki Durum, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. Adana.
- ÇİMEN, S. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- DALY, J. (1991). Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Educators. E. K. Horwitz ve D. J. Young (Ed.), Language Anxiety:

- From Theory and Reseach to Classroom Implications. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 3-13.
- DEMİRSU, Ö. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sürekli Kaygıları Arasındaki İlişkide Psikolojik Dayanıklılığın ve Kaygı Duyarlılığının Aracı Roller (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- DURUKAN, E. VE MADEN, S. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı Geliştirme. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı, Birinci Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları, 511-526.
- EAGLY, A. H. ve Chaiken, S. (1993). The Psychology of Attitudes. Avustralya: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- ELLİS, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University.
- ER, O., BİÇER, N., ve BOZKIRLI, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 1(2), 51-69.
- ERDEN, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 99-104.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (1998). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERGÜR, D. O. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 48-53.
- EROL, N. (2020) The Relationship Between the Level of Anxiety and Oral and Written Performance, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul.
- EROL, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- FREUD, S. (1969). The Problem of Anxiety, New York: Norton.

- FREUD, S. (2001). Yaşamım ve Psikanaliz. Yedinci Baskı. (Çev.: K. Şipal) İstanbul: Say Yayınları.
- GARİP, ÇELİK, G. (2019). An Investigation Into Foreign Language anxiety in English-Medium Higher Education: The case of a Turkish Private University, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. Adana.
- GENÇ, G. ve AKSU, B. M. (2004). Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Derslerine İlişkin Tutumları, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2015) ,184-202.
- GENÇ, G. ve KAYA, A. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumları İle Yabancı Dil Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(26), 19-31.
- GÖK, F. (2020). The Relationship Between Emotional İntelligence and Foreign Language Anxiety of Turkish EFL Learners, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- GÜZEL, A. ve Barın, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- HALAT, S. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- HENGİRMEN, M. (2000). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi. Ankara: Engin.
- HENGİRMEN. M. (1993). Almanlara Türkçe Öğretimi (Kuram ve Uygulama). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- HORWİTZ, E. K. (1988) The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. The Modern Language Journal, 72(3), 283-294.

- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. ve COPE, J. A. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. Horwitz, E. K. Young, D. J. (Ed.), Language Anxiety From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 27-39.
- HORWITZ, E.K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a FL Anxiety Scale, TESOL, 20, 559-562.
- HORWITZ, E.K. ve COPE, J.A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal. 70, 125-132.
- HUANG, J. (2012). Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- İNCEOĞLU, M. (2010). Tutum Algı İletişim (5. Basım). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İŞCAN, A. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yabancı Dil Kaygısının Türkçe Öğrenenler Üzerindeki Etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği), Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, (Yayın No: 3958780)
- İŞERİ, K. ve ÜNAL E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 67-76.
- JANE, A. (Ed.), Affect in Language Learning. Cambridge University Press, 58-67.
- JUPP, V. (2006). The SAGE Dictionary of Social Research Methods. Oxford: Sage Publications
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2008). Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- KARA, A. (2010). “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(32), 49-62.
- KARABEY, M. (2011). Foreign Language Classroom Anxiety of Preparatory Class Students At Atatürk University, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Erzurum.

- KARABIYIK, C. (2012). Yabancı Dil Kaygısı: Ufuk Üniversitesi Hazırlık Okulu Örneği, Yüksek lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü. İstanbul.
- KARAGÜVAN, M. H. Ü. (1999). Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Bir Çalışma. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 1999(11), 203-218.
- KARAKAYA, Ş. ve ÜLPER, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 691-707.
- KARASAKALOĞLU, N. ve SARACALOĞLU, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran, VI(I), 343-362
- KARASAR, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- KARATAY, H. ve KARTALLIOĞLU, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu İle Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki, AİBÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2016, 16(4), 203-213.
- KATSTRA, J., TOLLEFSON, T. ve GİLBERT, E. (2006). The Effects of Peer Evaluation on Attitude Toward Writing and Writing Fluency of Ninth Grade Students. The Journal of Educational Research, 80(3), 168-172.
- KAYA, M ve VAROL, K (2004) İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun örneği). Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17, 31-63.
- KIRKIZ, Y.A. (2010). Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi. Edirne.
- KOYUNCU, A. (2015). Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Yordayıcıları Olarak Kaygı ve Öznel İyi Oluş (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- KÖKNEL, Ö. (2004). Korkular, takıntılar, saplantılar. İstanbul: Altın Kitaplar.

- LITTLEWOOD, W. (1984). Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom. Cambridge: CUP.
- MACINTYRE, P. D. (1999). Language Anxiety: A Review of Literature for Language Teachers. Young, D. J. (Ed.). Affect In Foreign Language and Second Language Learning. Mc Graw Hill Companies, 24-43.
- MACINTYRE, P. D. ve GARDNER, R. C. (1994). “The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language”. Language Learning. 44. 283-305.
- MACINTYRE, P.D. ve GARDNER, R. (1989). “Anxiety and Second Language Learning”: Toward Atheoretical Clarification. Language Learning, 39, 251-275
- MACINTYRE, P.D. ve GARDNER, R.C (1991b).“Language Anxiety: Its Relation to Other Anxieties and Processing in Native and Second Languages”.Language Learning, 41, 513-54.
- MAMUN, A., RAHMAN, M., RAHMAN, R. M. ve HOSSAIN, A. (2012). Students’ Attitudes Towards English: The case of Life Science school of Khulna University, International Review of Social Sciences and Humanities, 3(1), 200-209.
- MEMDUHOĞLU, H.B ve KOZİKOĞLU, İ. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 184-202
- ONUR, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Başarısının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum, Özsaygı ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Erzurum.
- ONWUEGBUZIE, A. J., BAILEY, P. ve DALEY, C. E. (2000). “The Validation of Three Scales Measuring Anxiety at Different Stages of The Foreign Language Learning Process: The Input Anxiety Scale, The Processing Anxiety Scale and the Output Anxiety Scale”. Language Learning, 50(1), 87-117.

- OXFORD, R. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston, MA: Heinle & Heinle
- OXFORD, R. (1999). Anxiety and The Language Learner: New Insights.
- ÖNCÜL, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ÖNER, N. ve LE COMPTE, A. (1985). Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- ÖNER, N. ve LECOMPTE, A. (1983). Durumluk - Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- ÖZBAY, M. (2004). Türkçeyi Nasıl Öğretmeli? Kazım Nami Duru. Ankara: Kül Eğitim Yayınları.
- ÖZCAN, T. (2017). Merkezi ve Modern Eğitim Kapsamında Osmanlı Gayrimüslim Cemaat ve Yabancı Okulları. Ankara: Gece Kitaplığı.
- ÖZCAN, T. (2017). Osmanlı Devleti'ndeki Gayrimüslim Okullarında Türkçe'nin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Faaliyetler (1876-1908). İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(1), 213- 233.
- ÖZDAL, F. ve VARAL, N. (2005). Baba Yoksunu Olan Ve Anne-Babası İle Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 255-267.
- ÖZDEMİR, E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- ÖZEKİNCİ, Z. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Etkileşim Kaygısı ile Endişe Düzeylerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı. Çanakkale.

- ÖZKAN, C. (2019). Öğrencilerin Yabancı Dildeki Başarıları ve Yabancı Dil Kaygı Seviyeleri Arasındaki İlişki Ve Sınıflarda İngilizce Konuşma Kaygısının Temel Sebeplerinin İncelenmesi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- ÖZTÜRK, G. (2012). Yabancı Dil Konuşma Kaygısı ve Öğrenci Motivasyonu: Devlet Üniversitesinde Bir Durum Çalışması, Yüksek Lisans, İngiliz Dili Öğretimi Bölümü.
- PEHLİVAN, H. ve KÖSEOĞLU, P. (2011). Fen Lisesi Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Benlik Tasarımlarının İncelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 29(91), 50-55.
- PRICE, M. L. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety Interviews With High-Anxious Students. In E.K. Horwitz, and D.J. young. Eds.). Language Learning, 93-109.
- RICHARDS, J. C. ve SCHMİDT, R. (2002). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic. Longman: Malaysia.
- SAİTO, Y. ve SAMİMY, K. (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learning Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese. Foreign Language Annals, (29), 239 251.
- SALLABAŞ, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(3), 2199-2218.
- SAPİR, S. ve ARONSON, A. E. (1990). The Relationship Between Psychopathology and Speech and Language Disorder in Neurological Patients. Journal of Speech Hearing Disorders, 55, 503-509.
- SCOVEL, T. (1978). The effect of affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. Language Learning, 28, 128-142.

- SCOVEL, T. (1991) . The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. A Journal of Research in Language Studies, 28(1), 129–142.
- SENEMOĞLU, N. (2009). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- SEVİM, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ekev Akademi Dergisi, 18(60), 389-402.
- SÖZER, E. (1996). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 7-21.
- SPIELBERGER, C. D., Gonzales, H. P., TAYLOR, C. J., ALGAZE, B. ve ANTON, W. D. (1978). Examination Stress And Test Anxiety. New york: Hemisphere/Wiley.
- ŞEN, Ü. ve BOYLU, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(30), 13-25.
- TAŞ, Y. (2006). Kaygı nedir? Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- TAYŞI, K. E. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22(4), 1033 – 1050.
- TEMİZKAN, M. ve SALLABAŞ, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 155-176.
- TOK, H. (2010). Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 185, 90-109.

- TOTH, Z. (2010). Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner: A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- TUGAN, S. E. (2015). The Relationships among Foreign Language Classroom Anxiety, Motivation and Achievement of Turkish Efl Students, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- TUNCER, M. ve AKMENÇE, A. E. (2019). Yabancı Dile Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Tutum Arasındaki İlişkiler, Turkish Journal of Educational Studies, 6(3), 1-13.
- TUNÇEL, H. (2014a). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Yönelik Kaygı, Kaygıların Nedenleri ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- TÜRK DİL KURUMU. (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- UÇAR, F. (2004). Streste Zihnin Rolü ve Strese Bağlı Zihinsel/Ruhsal Hastalıklar. Türk Psikoloji Bülteni, 10(34-35), 85-102.
- UÇGUN, D. (2011). The Study on The Writing Anxiety Levels of Primary School 6, 7 and 8th Year Students in Terms of Several Variables. Educational Research and Reviews, 6(7), 542-547.
- VARIŞOĞLU, M.C ve VARIŞOĞLU, B. (2014). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı. Abdullah Şahin (Ed.) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler. Ankara: Pegem Akademi, 49-64
- WILSON, J.T.S. (2006). Anxiety in Learning English As A Foreign Language: Its Associations With Student Variables, With Overall Proficiency, and With Performance on an Oral Test. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Granada.

- WU, K. H. (2010). The relationship Between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in The CLT Classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174-191.
- YALÇIN, A. (2012). Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YAMAN, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- YOĞURTÇU, K. ve YOĞURTÇU, G. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 1115-1158.
- YOUNG, D. J. (1986). The Relationship Between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- ZAMBAK, A. (2016). Factors Affecting Foreign Language Speaking Anxiety Levels of 8th Grade Students at Public Secondary Schools, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
- ZHAO, N. (2007). A Study of High School Students' English Learning Anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34

EKLER

İl : () Kilis () Gaziantep () Hatay

Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan

Almakta olduğunuz ya da tamamladığınız eğitim düzeyi

() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Ek 1

Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği

Taslak Ölçekte	Nihai Ölçekte	YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME KAYGISI	Tamamen katılıyorum	Büyük Ölçüde katılıyorum	Kararsızım	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
14	1	Türkçe derslerinde adım söylendiğinde çok heyecanlanırım.					
15	2	Türkçe derslerinde dikkatimi toplamakta zorlanırım.					
20	3	Türkçe dersinin bir an önce bitmesini isterim.					
23	4	Türkçe derslerinde genellikle huzursuz olurum.					
24	5	Türkçe derslerine katılmaktan çekinirim.					
27	6	Türkçe tartışma konusunda kendimi yetersiz görüyorum.					
28	7	Türkçe dersi etkinliklerine katılmak istemiyorum.					
29	8	Türkçe dersi sınavlarından kötü not almaktan korkuyorum.					
30	9	Türk arkadaşlarımla konuşmamla dalga geçtiğini düşünürüm.					

1	10	Ana dili Türkçe olanlar arasında kendimi tedirgin hissedirim.					
3	11	Düşüncelerimi Türkçe ifade etmekten çekinirim.					
5	12	Türkçe iletişim kurmaktan kaçınırım					
7	13	Türkçe düşünürken kafam karışır.					
8	14	Türkçe konuşulan ortamlarda durgunlaşıyorum.					
10	15	Türkçe yapılan sohbetlerden çekinirim.					
11	16	Aniden soru sorulduğunda Türkçe söyleyeceklerimi unuturum.					
18	17	Türkçe konuşurken hatalarımın düzeltilmesinden rahatsız olurum.					
17	18	Türkçe söylenenleri anlamamaktan korkarım.					
25	19	Anlayamadığım Türkçe sözcükler olduğunda huzursuz olurum.					
32	20	Karşımdaki konuşmamı anlamadığımda gerginleşirim.					
4	21	Türkçe konuşurken kendime güvenmem.					
6	22	Hazırlıksız olarak Türkçe konuşmaktan endişe duyarım.					

Ek 2

Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1-Zeki olanlar daha rahat öğrenirler					
2- Öğrendiklerimi çabuk unutmam beni tedirgin ediyor					
3- Yeni konular öğrendikçe düşüncelerim farklılaşmaktadır					
4- Çalışmayı sevmediğimden öğrenmek istemiyorum					

5- Öğrenme ömür boyu devam eder					
6-Öğrenmek zor iştir, yeni şeyler öğrenirken zorlanıyorum					
7- Öğrendiklerim hayata bakış açımı değiştiriyor					
8- Zorunlu değilse, öğrenmek istemem					
9- Öğrenmede zekâ önemlidir					
10- Öğrenirken çok zaman kaybetmem beni olumsuz etkilemektedir					
11- Şimdiye kadar çok şey öğrendim ama faydasını hiç görmedim					
12- Zor olan konuları öğrenmek bana zevk veriyor					
13- Ne öğrenirsem 30 yaşına kadar öğrenirim					
14- Yeni konular anlatılırken rahatsızlık duyuyorum					
15- Hayatta karşılaşılan problemlerle ilgili etkili ve doğru karar verebilmek için sürekli öğrenmek gerekir					
16- Yeni bir konuyu öğrenirken zorlanmıyorum					
17- Öğrenme ölüme kadar devam eden bir süreçtir					
18- Yeni konular öğrenirken konsantrasyon sorunu yaşarım					
19- Yeni şeyler öğrenerek insanlarla iletişimi geliştirmek istiyorum					
20- Sürekli yeni şeyler öğrenmekten yoruldum					
21- Her insanın öğrenme kapasitesi farklıdır					
22- Dikkatimi yoğunlaştıramamam beni rahatsız ediyor					
23- Yeni şeyler öğrenmek yaptığım işlerde başarılı olmamı sağlıyor					
24- Öğrenmeye açık bir insan değilim					
25- Zeki olanlar daha iyi öğrenirler					
26- Yeni konular anlatıldığında canım sıkılır					
27- Öğrendikçe yanlış kararlarımın sayısı azalmaktadır					
28- Şu an sahip olduğum bilgiler benim için yeterlidir					
29- Öğrenmek hep ilgimi çekmiştir					
30- Yeni şeyler öğrenmek işimle ilgili motivasyonumu artırıyor					
31- Daha öğreneceğim çok şey var					
32- Yeni bir konuyu öğrenmeye çalışmak keyiflidir					
33- Öğrendikçe hedeflerim büyüyor					
34-Deneyimlerimden ders almayı bilirim					
35- Yeni konulara başlarken tedirgin olurum					
36- Her türlü konuyu rahatça öğrenebilirim					
37- Yeni konular öğrenmek hoşuma gidiyor					
38- Öğrenmeye karşı tedirgin değilim					
39- Yeni konular öğrenirken başım ağrır					
40-Yeni şeyler öğrenmeye sürekli hazırım					